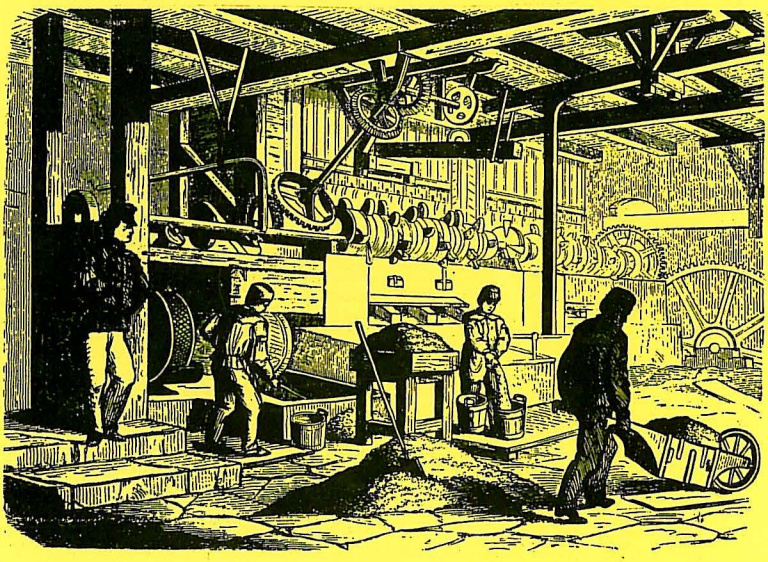
Mariano F. Enguita

TRABALHO, ESCOLA E IDEOLOGIA

Marx e a crítica da educação



Prefácio de Miguel Arroyo

ARTES MÉDICAS

E D U C A Ç Ã O

teoria e crítica

Já amplamente conhecido entre os educadores brasileiros por seu livro *A face oculta da escola,* publicado nesta mesma série, o sociólogo espanhol Mariano Fernández Enguita faz em *Trabalho, escola e ideologia* uma profunda análise teórica da relação entre educação e trabalho, tendo como base a obra de Karl Marx.

Complemento indispensável de *A face oculta da escola,* o livro que a Editora Artes Médicas ora apresenta ao público brasileiro, *Trabalho, escola e ideologia,* não se limita a percorrer em detalhes a obra de Marx, para descrever sua concepção de trabalho, de educação e a forma como ele concebia a relação existente e a desejável entre formação e trabalho. Aqui, Mariano Enguita tenta, além disso, fazer as necessárias conexões entre o pensamento de Marx e as análises mais recentes da teoria crítica sobre a dinâmica da relação entre a esfera do trabalho e a esfera da educação.

Livros
para uma melhor
qualidade de vida
ARTES MÉDICAS

Série

EDUCAÇÃO

Teoria & Crítica

Direção:
Tomaz Tadeu da Silva

Com a publicação do presente volume, a série *Educação: Teoria e Crítica*, já consagrada entre os educadores brasileiros, dá seqüência a seu projeto de publicar livros de qualidade na área de educação. Concebida para conter livros que representem avanços teóricos e críticos nesta área, a série tem os seguintes livros já publicados:

APPLE, Michael W.
Educação e poder
BAKUNIN e outros
Educação libertária
COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.)
A construção social da alfabetização
ENGUITA, Mariano F.
Trabalho, escola e ideologia
ENGUITA, Mariano F.
A face oculta da escola
FERREIRO, Emilia (Org.)
Os filhos do analfabetismo
MANACORDA, Mário
O princípio educativo em Gramsci
NOSELLA, Paolo
A escola de Gramsci
SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.)
Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana
SILVA, Tomaz Tadeu da
O que produz e o que reproduz em educação
WILLIS, Paul
Aprendendo a ser trabalhador. Escola, resistência e reprodução social

TRABALHO, ESCOLA E IDEOLOGIA

F363t Fernández Enguita, Mariano
Trabalho, escola e ideologia : Marx e a crítica da educação / Mariano Fernández Enguita. - Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1993.
351p.

1.Educação-Teorias 2.Sociologia Educacional 3.Trabalho e Trabalhadores 4.Marx, Karl-Crítica e Interpretação I.T.

CDD 370.1
370.193
331.1
320.5322
CDU 37.013
37:331
330.85(Marx):37

Índices Alfabéticos para o Catálogo Sistemático

Educação : Teorias	37.013
Educação : Trabalho	37:331
Marx, Karl : Educação	330.85(Marx):37

(Bibliotecária Responsável: Neiva Vieira CRB-10/563)

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA

TRABALHO, ESCOLA E IDEOLOGIA

Marx e a crítica da educação

Tradução:
ERNANI ROSA

Revisão Técnica:
TOMAZ TADEU DA SILVA

ARTES MÉDICAS

PORTO ALEGRE / 1993

Obra originalmente publicada em espanhol sob o título
Trabajo, Escuela e Ideología - Marx y la crítica de la educación
por Akal Ediciones
Madrid
Copyright by Mariano Fernandéz Enguita

Capa:
Mário Röhnelt

Supervisão editorial:
Delmar Paulsen

Editoração:
GRAFLINE - Assessoria Gráfica e Editorial Ltda.
Fone: (051)341-1100

Reservados todos os direitos de publicação em língua portuguesa à
EDITORA ARTES MÉDICAS SUL LTDA.
Av. Jerônimo de Ornelas, 670 - Fones (051)330-3444 e 331-8244 - Fax (051)330-2378
90040-340 Porto Alegre, RS - Brasil

LOJA CENTRO
Rua General Vitorino, 277 - Fone (051)225-8143
90020-171 Porto Alegre, RS - Brasil

IMPRESSO NO BRASIL
PRINTED IN BRAZIL

Aos meus pais, Mariano e Pilar.

APRESENTAÇÃO

MIGUEL G. ARROYO

Um livro sério sobre *trabalho — educação — escola*. A realidade do trabalho e seus vínculos com os processos educativos ficaram durante décadas um tanto à margem da educação dita regular e da reflexão teórica também. Foram preocupações apenas dos educadores que atuavam nos cursos teóricos, nas escolas industriais e agrícolas, nos cursos profissionalizantes e até nos programas destinados à reeducação dos meninos de rua e dos trabalhadores pobres. Quando se vinculava trabalho e educação não nos lembrava a educação regular, mas programas específicos onde os filhos dos trabalhadores eram adestrados para e pelo trabalho.

Na atualidade há motivos para não ficarmos alheios aos vínculos entre trabalho — educação — escola. Nas últimas décadas passamos no Brasil por transformações nas formas de produção no campo, na indústria e nos serviços, transformações que requerem o trabalho assalariado de enormes contingentes e que, portanto, criam e transformam as classes que o executam. O trabalho passou a ser o fato mais forte, mais formador e deformador, para a maioria dos brasileiros.

Por outro lado os trabalhadores organizados em associações, sindicatos e partidos vêm pressionando para serem reconhecidos como sujeitos sociais, políticos e culturais. Ultimamente se tornou mais difícil ignorar sua presença na história de nossa formação. Seus interesses, direitos, saber, cultura invadiram espaços antes restritos às elites: os partidos, o parlamento, os governos, a televisão, os jornais, as pesquisas, a reflexão teórica e até a escola e o pensamento educacional.

Os profissionais do ensino, por exigência dessa história, vão incorporando a preocupação com os vínculos entre educação e trabalho em seus encontros, nas propostas de renovação curricular e no sonho de uma escola que interesse à classe trabalhadora.

Ao grupo de professores vinculados na ANPEd à temática Trabalho e Educação nos propusemos alimentar a reflexão e a prática educacional em torno dessa realidade. Publicamos algumas pesquisas, teses, dissertações e comunicações e buscamos fora do Brasil produções sérias que enriqueçam nossa reflexão interna.

Mariano F. Enguita, sociólogo, professor da Universidade Complutense de Madrid, atuante no moderno movimento espanhol de renovação teórica e pedagógica do magistério e da escola, já esteve em contato conosco no curso ministrado na UFRGS em 1988. Nos estudantes e professores deixou a vontade de conhecer melhor seus trabalhos.

Neste livro, nos adverte logo: os vínculos entre trabalho-educação-escola não podem ser apreendidos na superfície da variedade de tendências da didática escolar. Por aí só chegamos a fazer do trabalho um recurso didático a mais no processo de ensino-aprendizagem, ou no processo de socialização-disciplinação e até no sonho de libertação e reeducação pelo trabalho.

Mariano F. Enguita nos mostra que quando se vincula trabalho-educação o que estamos colocando em questão é a concepção global dos processos de formação humana — onde se inclui o sistema escolar. Em outros termos, nos adverte que o conjunto das tendências pedagógicas que nos foi mostrado ao longo da história das reformas educacionais está filiado à mesma teoria da formação humana. Teoria que é expressão do projeto social de uma época, ou que sintetiza e formula como a sociedade, vivendo determinadas relações sociais, pensou os processos de sua formação. Nessa teoria tradicional não há espaço para o encontro entre trabalho e educação. Se queremos captar esses vínculos, teremos que rever os velhos alicerces sobre os quais vem se construindo o edifício da educação e da escola e caminhar para uma nova compreensão teórica do educativo. Por aí nos encaminha o livro de Mariano F. Enguita.

Em realidade este é um livro sobre a teoria e a prática da educação. Só assim poderia ser um bom livro sobre trabalho e educação. Conseqüentemente não interessa apenas a uma minoria preocupada em como inserir o trabalho em uma proposta de educação; interessa a todos os profissionais da educação que pretendam entender melhor o pensamento e as idéias sociais e pedagógicas subjacentes a sua prática educativa. O livro interessa a todos aqueles que procuram conhecer melhor a concepção teórica e o projeto social em que como educadores inscrevem sua tarefa.

O trabalho que apresentamos é denso. Aliás, os profissionais da educação merecem pratos ricos em concepções novas. Nos cursos de magistério e graduação só recebem pratos leves servidos em apostilas soltas que privam os mestres da possibilidade de construir um pensamento sólido sobre a realidade social e sobre a educação. Temos atualmente um magistério bastante amadurecido politicamente e por vezes infantil teoricamente, mas demandando uma qualificação teórica sólida para se fortalecer política e profissionalmente.

Na formação dos profissionais da educação falta um conhecimento articulado da teoria da educação. Como formar profissionais da história ou da medicina sem o domínio da teoria da história ou da teoria médica? Durante décadas tem-se tentado formar educadores sem o domínio da teoria da educação. Os cursos de formação de magistério e de pedagogia tendem a ser excessivamente práticos. A educação é um campo tão concreto que ficamos impacientes por resultados e por formar profissionais "capacitados em resolver os graves problemas que afligem nossa escola". Refletir com profundidade sobre a teoria da educação parece tempo perdido. O máximo que se passa aos futuros profissionais são as tendências pedagógicas no ensino escolar ou "a pequena pedagogia".

Este livro coloca a teoria da educação em outros níveis, os únicos onde é possível captar o trabalho como princípio educativo: a teoria da formação humana.

Mariano F. Enguita nos leva logo a uma questão central: mas que teoria da educação-formação humana assume o trabalho como princípio educativo? Somente uma teoria que entenda a educação como um processo de produção e não de inculcação — seja domesticadora ou libertadora; que aceite que a produção da existência e a produção-formação do ser humano são inseparáveis; que incorpore as relações sociais, a práxis, o ambiente, o trabalho como processos educativos.

O livro nos leva ao encontro do pensamento marxiano sobre educação ou sobre a constituição-formação dos seres humanos.

O prólogo à edição espanhola deste livro sai ao encontro de uma possível dúvida: quando para Marx se deixa apenas um respeitoso lugar na galeria da história do pensamento, pode parecer estranho um livro tão denso sobre a teoria marxiana da formação humana, por que dar tanto peso a um pensamento que não trata diretamente da educação e da escola e que se voltou basicamente para a produção e o trabalho?

O pensamento educacional no Brasil na última década tem sido marcado por uma leitura da concepção gramsciana da educação, da cultura, da política e do papel dos intelectuais (educadores). No humanismo gramsciano se busca o que supostamente não se poderia encontrar em Marx, ao menos em sua interpretação enconomicista. Gramsci teria corrigido e enriquecido a pobreza do pensamento marxiano sobre o homem e sua cultura e educação.

No fundo este livro nos coloca neste nível de reflexão: Marx teria sido insensível ao elemento histórico, ético, político, cultural, educativo? Teria se preocupado tanto com as forças produtivas que teria sido insensível ao próprio ser humano como sujeito histórico, social e consciente, e aos processos de sua constituição e formação?

Mario Manacorda, em sua passagem pelo Brasil em 1987, nos lembrou do "Humanismo em Marx e Industrialismo em Gramsci". Mariano F. Enguita já no prólogo deste livro nos lembra: "o humanismo revolucionário, expressão marxiana da qual Marx nunca renegou... inclui não somente o estudo dos diversos modos de produção que vêm se sucedendo na história... mas, sobretudo, a problematização da relação entre consciência e existência, entre ser social e ser consciente, entre a realidade material e a ideológica ou a consciência social".

Poderíamos prever que análises do pensamento de Marx sobre a educação como as que se encontram neste livro ajudarão a enriquecer as leituras dominantes entre nós sobre a concepção gramsciana da educação, da politecnia e de suas relações com o trabalho.

Levando-nos ao contato direto com o pensamento marxiano, o livro não cai numa análise fria, mas nos mostra o projeto social expresso na teoria educativa. Vinculação oportuna no momento em que os trabalhadores na educação vêm resgatando a dimensão social e política do se saber-fazer pedagógico.

Esperamos que a tradução desta e de outras obras contribua para melhor compreender e transformar nossa realidade neste final de uma década tão fértil no debate social, político, cultural e educacional em nosso país. Que as novas propostas — a LDB está em debate —, não renovem velhas ilusões e decepções, mas se alimentem de novas práticas sociais e de novas teorias.

SUMÁRIO

Prólogo 1

Apresentação 11

I — *O Pensamento Educacional antes de Marx* 17

II — *A Crítica como Ponto de partida e como Método* 47

III — *O homem faz o homem: Homem, Ambiente e Práxis* 84

IV — *A Divisão do Trabalho: Desenvolvimento Unilateral e Falsa Consciência* 109

V — *Alienação, Reificação e Fetichismo: A Realidade Invertida* 134

VI — *A Produção da Mercadoria Força de Trabalho* 176

VII — *A Aprendizagem das Relações Sociais de Produção* 208

VIII — *O Setor do Ensino no Marco da Lógica Econômica do Capital* 259

IX — *Regime Combinado de Ensino e Produção Material* 294

X — *O Movimento Operário, O Estado e a Educação* 318

PRÓLOGO

Não parece ser arriscado afirmar que aquela antiga moeda que teve circulação legal no mercado da cultura, e que foi a obra marxiana — já compassivamente retirada de circulação — merece atualmente o posto honorífico de mais baixo *status* na escala hierárquica de atos litúrgicos e bocejos cerimoniais com que os intelectuais costumam fazer o registro de seus interesses: o lugar que corresponde aos necrológios, isto é, às fúnebres homenagens piedosas e condescendentes. Mar sulcado em outro tempo por vocacionais filhotes de tubarão, então orgulho da mais brilhante e promissora *intelligentsia*, dita obra está já plenamente incorporada ao conjunto das sagradas formas e maneiras, depósito de relíquias culturais que constitui o alimento natural de manuais, tratados e demais elementos desta máquina de triturar/neutralizar conhecimentos que é a organização universitária, tal como a conhecemos, isto é, no mais alto grau de esclerose, decomposição e miséria, puras e francas. Enquanto a sentença de esquecimento é proferida e firmada cotidianamente na correspondente lição professoral do rotineiro programa da matéria, dentro da feira de vaidades ideológicas em que os intelectuais têm montado seu estande ou balcão, procede-se à revisão dos emblemas tribais e à renovação do registro ou da patente das velhas marcas de distinção e de classe. Embora a modernidade, a pós-modernidade e o resto das intrigantes folhas da nova margarida semântica provoquem dúvidas graves e justificadas, vai se estendendo, todavia, o sentimento de confiança de que se caminha para a plena instauração de uma escatologia catastrofística, se bem que, claro, por via racional, pragmática, inclusive otimista e, como querem alguns, até mesmo restauradora.

Caberia perguntar, inicialmente, se o autor desta obra não se teria equivocado de livro ou de época, ou, simultaneamente, de ambas as coisas. Nada parece nestas páginas — a começar pela própria linguagem — concordar com as preocupações de quantos, alegre e confiantemente, se comprazem em se reconhecer na palavra *tribo*, ao mesmo tempo em que se empenham na tarefa de renovar textos, redefinir pretextos e legitimar contextos. Efetivamente, desde a perspectiva dominante, palavras tais como *capitalismo* são consideradas termos arcaicos, os quais, por mais que em certas ocasiões a inércia e a rotina os faça soar, pertencem realmente a uma língua morta e não apresentável, e isso em atenção a simples razões de mapa e de calendário. Apenas por isso, o propósito e objeto de estudo deste livro — tratar de desenredar, esclarecer e desenvolver o valor de conhecimento que tem a obra marxiana no campo do ensino, da educação e da cultura — há de parecer desprezível vício ascético, evasivo e tedioso mister: puro, simples e acadêmico desejo de aborrecer, isso de vir agora com o venerável Marx.

Se não fosse uma pura perda de tempo, poder-se-ia responder simplesmente que não há momento melhor e mais oportuno para se estudar a obra do teórico do capitalismo que este, pois são estes precisamente os tempos em que o regime do capital golpeia duro, enquanto cada um vive recluso em seu individual refúgio místico, à espera de se recolher a seu refúgio atômico particular. Provavelmente também seja inútil tratar de esclarecer de início que o que se propõe o autor não consiste simplesmente em fazer uma evasiva excursão filológica aos textos marxistas, mas extrair criticamente desses textos um conjunto de colocações e categorias de pensamento capazes de contribuir para a explicação das realidades atuais no âmbito da educação e do ensino. Semelhante caráter óbvio teria a observação de que precisamente para tratar a sério disso que se chama *educação* é que aqui se estuda e trata de muitas outras coisas. Marx — poderia se acrescentar à argumentação — não necessita mencionar a palavra *educação* para ocupar-se do que se quer dizer normalmente com ela. Pelo contrário, pensa que esta categoria mental tem que ser submetida a uma crítica implacável: não é de boa estratégia combater no terreno do adversário, nem utilizar suas mesmas e peculiares armas. Não são observações deste tipo que podem redimir este livro do que, por outro lado, acho que é precisamente sua principal virtude: seu caráter de obra intempestiva, inoportuna e extemporânea.

Experimentemos nos deixar levar por um momento pelo espírito tristemente jocoso destes tempos? Neste caso poderíamos sugerir que o autor, sabedor de que se trata de um trabalho na contracorrente sobre um objeto cuja legitimidade aparece amplamente solapada, tivesse previsto esta reação de rechaço. (Você disse obra *mariana*, ou marxiana: do outro, ou de Groucho?). Talvez seja precisamente por isso que o autor acentue o caráter exegético-filológico que tem, em parte, sua obra. Trata-se de um ardil ou isca posto em seu próprio terreno para este tipo de leitor nostálgico dos tempos

antigos, receptivo, em princípio, a qualquer olhada para trás? Não se sabe se seguida ou não de modo consciente, a tática adotada poderia ser considerada plenamente exitosa. Todos os que sonham a reconstrução dos velhos altares dispõem aqui, de forma oportuna, de materiais atrativos e suficientes. Todos os que se derretem de saudades e todos os que aderem, a um simples sinal do bando, a qualquer operação retrospectiva de resgate ou recuperação de tudo aquilo que tenha relação com os mais rançosos antepassados, as mais velhas raízes e as identidades mais puras da coisa, podem encontrar neste livro elementos suficientes para empreender — desta vez por um caminho sério, ou seja, incomum — o que, desde esses pressupostos, tornar-se-á interessante peregrinação ao passado, praticando em grande escala o apaixonante jogo do retorno do sagrado. Para confraternizar com este tipo de leitor e para estar em boas condições de poder lhe apresentar posteriormente, quando for chegada a hora do tratamento mais comprometido, a fatura, é possível que tenha sido intencionalmente montada a renovada e espetacular encenação que aqui se oferece, não desprovida creio, de suficientes valores plásticos: nada menos que a ressurrecta esquerda hegeliana celebrando a ceia eucarística do fetichismo da mercadoria, autêntica mãe do cordeiro pascal, tal como veio demonstrar-nos precisamente o mesmíssimo filho do pai, encarnação viva do sacrossanto-santo-santo ofício da crítica-crítica. Obedecendo, talvez, a esta estratégia, esta parte do livro proporciona a ocasião de voltar a ouvir ressoar as velhas palavras litúrgicas através das, outrora, citações reverenciais, e claro, teologais e sacras.

Para dizer em poucas palavras. Poder-se-ia pensar que este livro — principalmente nos primeiros capítulos — contém algumas peças colocadas estrategicamente, de tal modo que o inocente leitor possa cair na armadilha e acreditar estar assistindo a um espetáculo que resulta ser uma variante daquele a que está acostumado: o apaixonante *revival*, ou *dizíamos ontem*, de uma marxiologia injustamente declarada obsoleta. Claro que não é isso, e que este leitor, à medida que o livro avança, há de sentir-se mais e mais desconcertado ao não poder ao menos dar-se conta, primeiro, que aquilo é a sério, e, segundo, que realmente do que se trata aqui não é de voltar a nenhum lugar distante, nem tampouco de reincidir naquela velha labuta de tecer e destecer os finíssimos fios da exegese, mas de aplicar categorias depuradas ao exame e considerações de algumas realidades atuais dos sistemas de ensino. Só que nesse ponto cabe pensar que alguns leitores do livro já não poderão deixá-lo.

Naturalmente estou apostando na conjectura simples, literária e bem intencionada. Poder-se-iam considerar outras hipóteses. Por exemplo, e mais realisticamente, que este livro nasceu como tese de doutorado e que, como tal, em que pesem importantes complementos e reelaborações, resulta ser em parte filho, não tanto da liberdade de seu autor, quanto de estratégias nem sempre de todo claras. Seja como for, e eliminadas agora minhas principais dúvidas quanto ao possível uso deste livro, creio que estamos diante de uma obra muito oportuna no tempo, e realmente importante dentro do campo que

estuda. Com relação à bibliografia espanhola, penso que todas as críticas que se lhe possam fazer não são bastantes para desmentir este juízo: que nesta matéria, e desde sua perspectiva peculiar, trata-se do livro mais interessante que conheço. Não tendo caráter de gratuitos louvores, esses juízos requerem uma mínima explicação. Com a licença do paciente leitor, isto é o que vou tratar de fazer.

Marx — quero dizer, sua obra — esteve certo onde foi objeto não de assimilação crítica, mas de interessada devoção e culto. Ou o que dá no mesmo: a obra marxiana não esteve nunca certa — não podia estar — porque a relação dos leitores com a referida obra esteve situada sempre nas antípodas das regras do conhecimento. Nesse plano, os mais tenazes adversários daquela têm sido, afinal de contas, os marxismos históricos, lugar em que o escolasticismo mais aberrante teve sua apoteose; o sonho da razão dogmática encontrou aí moderno paradigma. Por conseguinte, não há nada parecido com a nostalgia ao constatar que — ao menos nesta parte do mundo — os enganosos *vivas* suscitados pela obra marxiana foram já varridos do cenário cultural. Precisamente essa era uma condição fundamental para que dita obra começasse a ser levada a sério. Ou se pensa que aos marxismos nunca lhes terá interessado o valor de conhecimento que contém essa obra, assim como os caminhos que convida a percorrer e portos a que permite chegar? Ou se acreditava que à maioria dos intelectuais lhes podia interessar o real conteúdo daquelas sagradas escrituras modernas, para além das evidentes vantagens que produziam em termos de identificação e coesão de particulares posições de classe? Realmente, os textos marxianos têm sido incorporados de forma fundamental à reflexão crítica sobre as sociedades contemporâneas — concretamente no âmbito da educação e da cultura — a partir da declaração de ruptura dos marxismos históricos, e paralelamente ao processo de decomposição destes: coisa de há dez, vinte anos. Só que essa incorporação e essa crítica — este livro constitui uma amostra disso — estão se realizando a partir de novas bases.

Por se tratar de um livro inoportuno e extemporâneo, precisamente por isso creio que este é um livro atual, oportuno, eficaz. Pondo-se em busca de novos bebedouros culturais, tanto o outrora real como o agora potencial grupo de discípulos dóceis deixou o campo livre para a investigação séria, uma investigação que faça uma distinção entre o ideólogo desgastado e decadente e o radical homem de conhecimento. (Não será talvez inoportuno recordar suas palavras: "Chamo de *indecente* a todo aquele que pretenda acomodar a ciência, não a um ponto de vista emanado dela mesma — por mais errôneo que ele possa ser — mas a interesses que lhe são alheios, a interesses estranhos e impostos a ela a partir de fora".) É agora que os textos marxianos não são mais velados pela guarda pretoriana do dogmatismo e da leitura canônico-eclesiática que eles podem ser realmente acessíveis e eficazes para o conhecimento. Creio que é a partir desta formulação que o livro adquire sua importância e seu valor.

Situando seu tratamento para além dessa linguagem tipicamente universitária que quando se refere à obra marxiana se limita a invocá-la/evocá-la, referi-la/evitá-la — isto é, trata de ignorá-la em si mesma, e inclusive trata de defender-se dela — o autor deste livro, rompido o círculo das piscadelas entre intelectuais, entabula — no campo do que se chama *educação* um diálogo direto e crítico com a obra de Marx. Aonde, em que planos, tem lugar concretamente esse encontro, e a propósito de qual objeto de reflexão?

Inicialmente, a atenção concentra-se sobre uma das dimensões da obra marxiana que acabaram por ser mais mal compreendidas e sobre a qual caiu o peso de um diagnóstico generalizado: no campo da educação localizar-se-ia um dos mais célebres e celebrados *vazios, silêncios* e *lacunas* de Marx. Para o autor desta obra — que não faz parte desse lamuriento coro de náufragos que sofre porque o santo patriarca não falou sobre tudo e porque nem sempre falou com uma clareza imaculada — trata-se de realizar uma leitura que não consista em tapar furos, mas que desminta esse diagnóstico e que o reformule, agora sobre uma nova plataforma. Pegar diretamente os textos marxianos sobre educação e ensino é tomar o caminho mais curto, mas esse caminho é também o menos seguro. Elaborados a partir dessa suposição, os diferentes capítulos do livro supõem realmente diferentes momentos de um longo rodeio para chegar ao último, isto é, para chegar à questão inicialmente formulada.

Marx mesmo teve ocasião de referir-se aos riscos de seu próprio procedimento. Veja-se no prefácio da edição francesa de sua obra mais importante: "O método de análise empregado por mim, e que ninguém até agora havia aplicado aos problemas econômicos, faz com que a leitura dos primeiros capítulos seja bastante cansativa, e há o perigo de que o público francês, sempre impaciente por chegar aos resultados, ansioso por encontrar a relação entre os princípios gerais e os problemas que o preocupam diretamente, assuste-se com a obra e a deixe de lado, por não ter tudo à mão desde o primeiro momento. Eu não posso fazer outra coisa — segue dizendo Marx — senão chamar a atenção quanto a esse perigo e prevenir contra ele os leitores que buscam a verdade. Na ciência não há atalhos reais e todos os que aspiram elevar-se a seus luminosos cimos têm que estar dispostos a escalar a montanha por sendas ásperas". Por mais que a linguagem do sábio possa resultar-nos, ao final, oitocentista e repelente, creio que expressa o que também nessa ocasião vem a ser um pertinente aviso.

Por outro lado, a discussão neste livro centra-se basicamente em dois planos interdependentes: o da antropofagia filosófica e o da economia política. Tanto a reflexão sobre as categorias de pensamento situadas no primeiro desses planos — começando por *ideologia e falsa consciência, alienação, fetichismo* da mercadoria — quanto sobre as situadas em segundo — por exemplo, *capital, força de trabalho, trabalho produtivo, relações sociais de produção e de troca* — conduzem, não a uma teoria da educação, nem ao estabelecimento de um modelo de formação, suscetível de ser utilizado como padrão em relação ao qual comparar ou julgar as realidades existentes nesse âmbito, nem, enfim,

tampouco, à adoção de um conjunto de elementos que pudessem servir de guia para preparar o sistema de formação do futuro, mas a uma crítica *da educação*, e mais concretamente a uma crítica do sistema de ensino. Essa crítica encontra nos pressupostos em que aqui se desenvolve o discurso dominante — a pedagogia como ideologia profissional dos docentes e, em geral, dos intelectuais — as bases necessárias e suficientes para catapultar o monocórdio exercício da pura sofística, da qual é testemunha a história das idéias nesse campo.

Não é certamente fácil adiantar uma síntese deste estudo que não venha a ser uma sincrética perversão didática, nem é fácil traçar um itinerário que não lembre em demasia a tão acadêmica prática do *totum revolutum*. Não obstante, podem-se apontar algumas posições importantes que constituem, em minha opinião, a desembocadura das diferentes temáticas e linhas de trabalho que são propostas aqui. Marx — sempre na interpretação do autor deste livro, se bem que, em geral, com minhas próprias palavras — expõe o problema da formação dos indivíduos introduzindo na formulação desse problema dois elementos essenciais, um implicado no outro: o trabalho e a produção. Tanto de uma perspectiva sincrônica como diacrônica, as diversas formas históricas de organização da produção têm como resultado o surgimento de diferentes tipos humanos, efeito de diferentes processos de formação. Por isso, o estudo concreto do desenvolvimento do capitalismo compreende ou inclui a análise do processo — concreto — de formação dos indivíduos, ou seja, daquilo que a linguagem comum chama de educação, com ou sem escola. Nesse âmbito de problemas, o desenvolvimento histórico constitui de certo modo o processo de adaptação do capitalismo a certas instituições herdadas de velhos sistemas de produção: este é o caso, entre outros, do sistema de ensino.

Pois bem, o processo de formação dos indivíduos vai além da pura tarefa expressa e sistemática de formar/deformar consciências, a qual constitui a obrigação das instituições que costumamos chamar educativas, como a família ou o sistema escolar. Ou, dito de outro modo, o que os indivíduos concretos são, e nem sequer o que pensam, não constitui basicamente o exitoso resultado de alguma forma de inculcação expressa. A partir dessa posição — que tem neste livro caráter central — não se trata apenas de denunciar quaisquer das variantes que reduzem *a educação ao ensino*, mas de pensar aquela sobre outras bases.

A grosso modo, a adoção dessas novas bases começa por admitir esta formulação: quando fala de *educação*, o capitalismo — se me permitem a expressão — *cacareja* nas instituições educativas, enquanto, na realidade, *põe os ovos* em outro lugar. Onde? Basicamente, no que constitui o centro da realidade do modo capitalista de produção: nas relações sociais de produção. Aí, onde se separam e se opõem trabalho e capital, tem lugar um determinante processo de definição e construção da realidade, em virtude da qual

esta se torna falsificada, mistificada, aparecendo a partir daí, ou seja, nas raízes ou radicalmente invertida. Todas as sistemáticas postas do avesso — desde as próprias do nível ou ordem da reificação até as correspondentes ao nível ou ordem da alienação — partem desta inversão: objetivamente o capital é produto do trabalho e, entretanto, este último aparece e é tratado — constitui-se socialmente — como simples momento do ciclo da reprodução do capital. Ou dito de outra forma, da perspectiva materialista da genealogia da consciência e da falsa consciência oferecida pela obra marxista, essas últimas constituem o resultado, não de uma particular ação ideológica-educativa, mas de uma particular divisão social do trabalho, plasmada em determinadas relações sociais de produção.

Pois bem, o processo de interiorização ou aprendizagem das relações sociais de produção tem um de seus lugares previlegiados no sistema escolar. Esse processo de aprendizagem é levado a cabo, fundamentalmente, em virtude da existência de um isomorfismo entre as relações sociais que se estabelecem no âmbito do ensino — por exemplo, práticas rituais, formas de interação entre alunos, e entre estes e os professores, etc. — e as relações sociais que se dão nos processos de trabalho — concretamente, no mundo das empresas — e nos processos de intercâmbio-consumo, mercado no sentido amplo.

À margem de muitas outras formulações e desenvolvimentos relevantes, os quais em um rápido exame devem permanecer na sombra — uma só mostra: a leitura ou interpretação da terceira das *Teses sobre Feuerbach*, a meu modo de ver penetrante e muito plausível —, à margem, digo, de outras considerações, essa teoria do isomorfismo entre o mundo do ensino e o mundo do trabalho constitui um dos principais pontos de interesse deste livro. Ao longo de seu tratamento, o autor concede-se a oportunidade não apenas de delimitar criticamente sua posição em relação à de conhecidos autores, ou linhas de trabalho, particularmente predominantes no mundo anglo-saxônico — perspectivas fenomenológicas/interacionistas/humanistas; teorias do currículo oculto; marxismo britânico; correntes radicais estadunidenses, e além disso o velho fenômeno do althusserismo, e o novo fenômeno do foucaultismo — mas também de oferecer certos elementos explicativos muito relevantes acerca de setores ou áreas temáticas concretas: por exemplo, uma discussão sobre as bases reais da condição — mísera — do estudantado, pouso desta espécie de microcosmos capitalista que é o sistema escolar.

Centro para o qual converge a análise sociológica da educação e a economia política do ensino, essa *teoria do isomorfismo* complementa-se e completa-se com um exame do sistema de ensino enquanto elemento ou peça do processo de produção e de formação de mercadoria força de trabalho, e, como tal, peça submetida à lógica do regime do capital. Nesse tratamento — provavelmente a parte mais original desta obra e sua mais específica contribuição — o interesse centra-se na discussão de, ao menos, dois pontos de real alcance. *Um*, o problema relativo às relações, apesar de tudo, conflitivas, entre

o sistema educacional e o sistema produtivo: o autor nos convida a pensar em uma contradição entre, de um lado, a divisão social do trabalho — demandas de versatilidade na formação, política de igualdade de oportunidades —, e, por outro lado, a divisão manufatureira do trabalho — exigência de especialização rígida, tendência a uma "organização totalitária do emprego e da formação". *Dois*: o problema relativo ao atual processo de desmantelamento das instituições do *Estado de bem-estar*, e concretamente a invasão do capital de serviços no campo do ensino: é o desenvolvimento da taxa de lucro que está posto em jogo sob a eufemística linguagem dos advogados do capitalismo, sejam eles, por exemplo, o illichismo, sejam eles os economistas da escola de Chicago.

São muitos mais os temas interessantes que, numa formulação bem centrada, oferece este livro, incluídos alguns de caráter erudito ou histórico e, naturalmente, os que se referem diretamente à leitura dos textos marxianos que tratam explicitamente sobre ensino. Entretanto, não estou tratando de fazer uma lista completa, mas simplesmente mostrando que não foi concessão gratuita a opinião global que antecipei. Certamente podem-se considerar outros planos. Acho que o livro, como conjunto, é uma obra desigual: difícil para o leitor não efetivamente interessado; talvez não habilmente organizada. Possivelmente esteja sobrecarregada de materiais ou tratamentos suscetíveis de serem produzidos ou extraídos. E, sobretudo, creio que se ressente de uma notável tensão entre o trabalho de exegese e deciframento de textos e a tarefa de reelaboração e de aplicação de categorias de análise. Tudo isso sem esquecer que convém distinguir o secundário do princpial. Caráter secundário creio que teria qualquer observação crítica. Caráter principal tem o simples reconhecimento de que aqui se trata não de falsos problemas — terreno sobre o qual é comum que a produção sociológica edifique seus volumosos monumentos, e isso com lógica semelhante à que presidiu a construção da *Torre de Babel* — mas de problemas verdadeiros. Na área espanhola referente a essa matéria, e da perspectiva que explicitamente reclama-se como marxista, este trabalho — já o disse — parece-me o mais importante de todos os que conheço.

Repare-se nessa condição: *da perspectiva que explicitamente se reclama como marxista*. Se não considerasse essa cláusula, o que antecede entraria em colisão precisamente com uma obra minha, dedicada em parte, ainda que significativamente, não ao mesmo objeto que estuda este livro, mas sim ao mesmo tema: para que serve no campo da educação e da cultura a obra de Marx. (Com uma circunstância a meu favor: enquanto eu conhecia a tese de doutorado que constitui a base desta obra, seu autor não podia conhecer — porque ainda não havia sido publicado — meu livro.) Faço essas observações, na verdade, não para falar de mim, mas precisamente para tratar de dar mais força ao que estou dizendo sobre a presente obra, isso ao menos frente ao leitor menos avisado. Trata-se certamente, em minha opinião, de

dois trabalhos completamente diferentes, tanto em seus objetivos ou propósitos, como na linguagem ou conjunto de categorias utilizadas. O fato de que apesar disso, e passando por cima de considerações concretas não-substanciais, possa dizer-se que ambos os trabalhos são basicamente convergentes — isto é o que eu penso — mostram duas coisas. Primeira. Que o trabalho efetivo no terreno do conhecimento, de modo concreto no que circunstancialmente chamamos sociologia da educação, produz certos resultados significativamente situados além das opções pessoais de quem exerce esse ofício. Segunda. Que a obra marxista é fecunda porque é uma obra aberta, isto é, porque se pode trabalhar de forma frutífera em muitas direções, as quais, até certo ponto, apóiam-se e enriquecem umas às outras.

Não creio estar fazendo uma ode à ideologia da convergência. Contrariamente aos que cultivam a literatura, e aos que navegam nas águas relativistas do arbitrário, os sociólogos — que trabalham sobre acordos básicos, mas também sofre acentuadas diferenças — não se podem conceder elogios: a leitura crítica constitui a melhor e mais séria resposta ao nosso trabalho. Entretanto, essa crítica — realizada em nosso país bem mais por via subterrânea, inquisitorial, dirigida à pessoa, e o mais das vezes presidida por uma lamentável ausência de real interesse, assim como de conhecimento de causa — começa pelo reconhecimento do valor que tem aquilo sobre o que se discute. Com base nesta colocação, convido o leitor para que trabalhe esta obra.

Marx, como se deduz claramente das páginas que vão ser lidas, não merece o tratamento usual que se lhe tem concedido. Durante muito tempo, dissolveu-se sua obra em um mar de disputas escolásticas. Hoje em dia é tipicamente objeto tanto de uma catatônica indiferença quanto de honras oficiais e verbais, as quais encobrem um real e olímpico desprezo, disfarçado de demonstrações de generosidade e liberalidade. Este livro constitui uma mostra de como se pode incorporar produtivamente certas chaves do pensamento marxiano — depurando-as, desenvolvendo-as, aprofundando-as — à reflexão no campo do ensino e da educação. Diretamente, e também através da consideração do contexto de discussões teóricas e linhas atuais de trabalho em que o autor se situa — basicamente as correntes do marxismo crítico e da sociologia radical anglo-saxônicas — este livro mostra, convincentemente, não só que não se podem estudar a sério os atuais sistemas de ensino deixando-se de lado a obra marxiana, mas que precisamente um diálogo crítico com essa possibilita a abertura de importantes canais para a combinação de trabalho empírico e reflexão teórica. Marx e sua obra, nas sociedades atuais, deixaram de fazer parte da linguagem da cultura; entretanto, saiu-se ganhando, porque foram incorporados de forma substancial à atual e profunda linguagem do conhecimento.

Consta-me que a brevidade é a única virtude que se pede a um prefácio; isso ao lado de exigências que parecem óbvias: não dizer impertinências, nem tampouco coisas inconvenientes. Fique em aberto para o sofrido leitor a

questão de saber se isto foi um prefácio ou uma outra coisa e, neste último caso, se pertence ao gênero do que se costuma dizer que *não tem nome*. Ante essa eventualidade, tenho que eximir definitivamente o autor deste livro de qualquer sombra de responsabilidade. Ante sua petição de umas palavras iniciais, não me ocorreu outra idéia melhor que a mais simples, se não a mais singela: dizer o que penso de sua obra dentro da conjuntura e do contexto em que foi escrita. Tinha já comprovado que não é fácil incorporar uma linguagem veraz a um gênero literário que, objetivamente, constitui um rito dentro de uma cerimônia de consagração. E também que, posto que não é uma tarefa simples, fazer nela uso da liberdade produz como prêmio um real sentimento de vitória.

Seja como for, quero, por último, acrescentar que pessoalmente estimo e valorizo em muito o incondicional oferecimento que me fez Mariano Fernández Enguita: dizer o que penso às portas de um livro seu. Se um livro é uma casa, eu tive o privilégio de ser, nesta, o primeiro convidado. Deixo agora que o leitor, para além deste umbral, comprove por si mesmo que está efetivamente ante um livro como ante uma casa.

CARLOS LERENA

Catedrático e Diretor do Departamento de Sociologia
da Educação, Universidade Complutense

APRESENTAÇÃO

Vale a pena escrever — ou ler — um livro sobre Marx e a educação? Nada mais distante de minha vontade que sentir-me acometido por dúvidas depois de levar a cabo este trabalho, que me manteve ocupado, ainda que intermitentemente, durante dois longos anos. Entretanto, a pergunta parece-me espontânea e razoável, dada a proliferação de livros que, com o título de "Sobre isso" ou "Sobre aquilo", reúnem, com maior ou menor riqueza, pequenos escritos e passagens de Marx (ou de Marx e Engels, ou de ambos e Lenin etc.), sobre o tema em questão, ou de ensaios de outros autores em torno da teoria de Marx sobre isso, ou sua crítica daquilo. Por um lado, poder-se-ia pensar que, se tais trabalhos proliferam, é porque há algo que dizer, ou ao menos que estudar, em Marx, com relação a tais temas. Entretanto, por outro, demasiadas recopilações da editora Progresso, demasiados manuais monográficos que mais parecem missais, e demasiadas tentativas de extrair um corpo teórico fechado e definitivo onde não havia, nem podia haver nenhum, tiveram o efeito de pôr em guarda autores e leitores contra este tipo de obras. Pois, efetivamente, se se tratasse somente de reunir e pôr em ordem umas quantas observações soltas, não valeria a pena o esforço.

Não há muito, um amigo e colega muito bem-sucedido profissionalmente, que teve oportunidade de ler alguns materiais preparatórios deste livro, comunicava-me a seguinte impressão: ao longo da leitura, parecia perceber que eu havia iniciado este trabalho com a convicção de que ia encontrar em Marx muitas idéias sobre a educação, para depois, pouco a pouco, e no curso de seu desenvolvimento, terminar constatando e convencendo-me do contrá-

rio. Sem dúvida, essa impressão deve-se, em grande parte, à estrutura do texto, que só nos dois últimos capítulos reúne aquilo que, normalmente, se considera como tudo o que Marx traz ao tema da educação, não importando que seja uma contribuição grande ou pequena, ocasional ou definitiva. Entretanto, estou certo de que o que mantinha essa impressão era, sobretudo, outra idéia, mais de fundo e diametralmente oposta à que alimenta o autor deste trabalho: refiro-me à identificação entre educação e escola.

Nada tão urgente e imprescindível neste campo — com mais razão se alguém, além disso, crê-se materialista — do que tirar de uma vez por todas da cabeça essa concepção etnocêntrica, parcial e ideológica da educação, que a reduz à relação pedagógica entre professor e aluno, com, no máximo, um prolongamento na atitude formativa consciente dos pais para com os filhos, no seio da família. Ademais, em nada melhora o panorama, quando se lhe acrescentam platitudes tal como a de que se continua aprendendo durante toda a vida (tão profundo como o outro, de que nunca nos devemos deitar sem ter aprendido alguma coisa a mais), ou descobertas "revolucionárias" do gênero destes que tudo resumem nos meios de comunicação de massas que, interpretados desde a identificação entre educação e escola, apresentam-se como uma "aula sem muros". Essa plataforma ideológica, tanto quando reduz a educação à escola, como quando inclui entre seus agentes os meios de comunicação, as instituições de produção, a família, o município e o sindicato, o faz sempre pensando na educação em termos de *inculcação*, seja esta positiva e necessária ou negativa e arbitrária. Quer nos cheguem de viva voz ou por um tubo catódico, apadrinhadas pela autoridade moral do professor ou pelo atrativo subliminar da publicidade, tratar-se-ia sempre de *idéias* que nos são transmitidas como tal. Assim, junto e paralelamente à nossa grosseira vida material, ocorreria que levamos outra vida, quase angelical, que se desenvolve no impoluto mundo das idéias, *mundus inteligibilis*, diferente do *mundus sensibilis*, no qual lutariam idéias científicas e supersticiosas, progressistas e conservadoras, ateístas e religiosas, de esquerda e de direita etc. Na realidade, isto e não outra coisa, é o que, com um brilhante aparato conceitual, disse Kant já há vários séculos, e continuam acreditando hoje centenas de milhões de pessoas, pois a maior parte do Ocidente é kantiana, ainda que não o saiba e não o queira reconhecer.

Aqueles que crêem e não estão dispostos a crer senão que, dizer educação é dizer escola, relação pedagógica intersubjetiva, comunicação — ou transmissão — de idéias, sentir-se-ão desconfortáveis lendo este livro. Em todo caso, se quer saber o que Marx disse sobre a escola, vai encontrá-lo ao longo dos capítulos intitulados *O regime combinado de ensino e produção material* e *O movimento operário, o Estado e a educação*.

Entretanto, essa temática, que ficaria melhor situada sob termos tais como ensino ou instrução, está muito longe de esgotar o que hoje compreende ou deveria compreender a epígrafe *educação*. A sociologia em geral e a

sociologia da educação, em particular, a psicologia social e das instituições, a pedagogia social e, muitas vezes, até o reformismo pedagógico, têm feito saber já, até a saciedade, que o conceito de educação, entendido como formação do homem, compreende um campo imensamente mais amplo que o da escola ou a instrução. E é neste campo mais amplo, precisamente, onde Marx tem uma maior relevância.

Ainda que não seja possível adiantar aqui o que este trabalho pretende mostrar, podemos antecipar quais são as linhas fundamentais de desenvolvimento do pensamento marxista que vêm a ser, em nossa opinião, pertinentes para qualquer um que considere a educação, não como um dado, mas como um problema.

Em primeiro lugar, o materialismo histórico ou — usando uma expressão de Gentile, que nos parece mais acertada, ao menos para os nossos propósitos — a filosofia da práxis. Ou, empregando uma expressão marxiana que o autor nunca renegou, o *humanismo revolucionário*. Nessa parte, incluem-se não somente o estudo dos diferentes modos de produção que se têm sucedido na história, a interpretação da sociedade em termos de conflitos, a análise do capitalismo como um sistema submetido a leis ou outros aspectos similares, que para os nossos objetivos são inteiramente colaterais, mas, sobretudo, a problematização da relação entre consciência e existência, entre ser social e ser consciente, entre a realidade material e a ideologia ou consciência social. Esta pode ser uma temática para "filósofos" ou para marxólogos empedernidos, mas também se pode formular o problema de outra forma: Marx problematiza a relação entre educação e ambiente. De uma perspectiva mais dinâmica, da perspectiva da mudança, também se poderia dizer assim: é preciso mudar primeiro os homens ou a sociedade? mudar a educação ou as circunstâncias? É possível mudar uma coisa sem mudar a outra? Constitui uma solução dizer que ambas devem ser mudadas? A filosofia da práxis, humanismo revolucionário ou materialismo unilateral: é disso que tratamos em geral, nos capítulos intitulados *A crítica como ponto de partida e como método* e *O homem faz o homem: homem, ambiente e práxis*, e, por extensão, em um contexto mais específico, nos dedicados à divisão do trabalho e à alienação.

Uma segunda linha de desenvolvimento, intimamente relacionada com a anterior — para não dizer que é a mesma, vista de outro ângulo — é o que poderíamos denominar de antropologia do trabalho desenvolvida por Marx. O centro da relação ativa do homem com o seu ambiente natural e social, de sua *práxis*, é o trabalho. Entretanto, o trabalho é também o elemento distintivo do gênero humano: o que o constitui como espécie, à diferença de outros animais — do ponto de vista de todo o gênero, filogênese — e o que faz de cada homem um membro da espécie já dada, do ponto de vista do indivíduo, ontogênese. No trabalho, o homem não somente dá forma à natureza que o rodeia, como também dá forma a si mesmo, individual e coletivamente.

Mas se o trabalho é parte integral e fundamental da formação do homem — insistimos em que coletiva e fundamentalmente, tanto para a espécie como

para cada homem — as diferentes formas de organização do trabalho darão como resultado diferentes tipos de homens, tanto na história como se consideramos transversalmente a sociedade. Daí, que toda a análise das formas históricas da produção, e concretamente do capitalismo, possa e deva ser enfocada também como uma análise do processo de formação do homem, quer dizer, de sua educação, com ou sem escola.

A teoria geral do trabalho é tratada no capítulo terceiro, no marco da relação entre homem e ambiente e do problema da práxis (também no princípio do nono, em outros termos). Entretanto, o mais importante e significativo é a análise marxiana da forma específica do trabalho sob o capitalismo, e aquilo que dela interessa a nosso propósito está reunido nos capítulos intitulados *A divisão do trabalho: desenvolvimento unilateral e falsa consciência* e *Alienação, reificação e fetichismo: a realidade invertida*. No primeiro título abordam-se problemas como a divisão entre trabalho manual e intelectual e, sobretudo, as características e efeitos da divisão manufatureira do trabalho, particularmente no que concerne ao caráter unilateral da atividade — e, portanto, da formação — a que se vê submetida a classe trabalhadora, em contradição com a universalidade que possibilita o desenvolvimento das forças produtivas e a expansão das relações de produção capitalistas. Sob o segundo título se analisa o problema da alienação do trabalho — como atividade ou processo de trabalho e como resultado ou produto; por conseguinte, a alienação das capacidades desenvolvidas no processo de trabalho, que ao invés de se desenvolverem como capacidades dos trabalhadores o fazem como capacidades alheias e hostis (efetivamente, a ruptura da unidade do trabalho como práxis).

Aquilo que podemos identificar como uma terceira linha de desenvolvimento relevante para a educação, e que poderíamos denominar de *teoria ou genealogia da ideologia*, surge simplesmente ao se olhar do ângulo oposto à análise do trabalho. Pode encaixar-se na discussão sobre a "crítica" levada a cabo no primeiro capítulo, porém, uma vez mais, é na análise concreta do capitalismo que ela se torna proveitosa.

Desse ponto de vista, os capítulos sobre a divisão do trabalho e a alienação tentam mostrar o que Marx tinha a dizer e disse sobre a ideologia muito mais do que sugerem suas fórmulas sumárias mais conhecidas, tais como "a ideologia dominante é a da classe dominante", "é a existência que determina a consciência", e outras desse estilo.

A análise da divisão entre trabalho manual e intelectual permite oferecer uma explicação — ou os elementos fundamentais de uma explicação — da vigência e da nunca esgotada beligerância do idealismo em uma época — os dois últimos séculos — que parece presidida pelo desenvolvimento da ciência. E a dissecação da divisão manufatureira do trabalho proporciona elementos essenciais para compreender, em alguns aspectos, o porquê da generalização de uma falsa consciência do mundo histórico e social.

A teoria da alienação, da reificação e do fetichismo é, talvez, a tentativa mais sistemática e produtiva de Marx no sentido de fundamentar de maneira materialista uma crítica da ideologia. Para expressá-lo de forma muito sumária, ele mostra que a inversão ideológica da realidade não é um simples erro de consciência, nem um espetacular feito de qualquer forma de inculcação, mas a fiel expressão consciente de uma realidade materialmente invertida. A teoria da alienação e da reificação, por outro lado, não se limita ao campo do econômico, mas se estende a todas as esferas da vida social: jurídica, política, religiosa...

É certamente na análise e crítica da divisão do trabalho e de sua alienação e reificação onde Marx mostra de modo mais eficaz que, socialmente falando, as idéias imperantes não são produto de nenhuma transmissão ou inculcação ainda que se vejam reforçadas ou sistematizadas por esse meio: são, antes de tudo, algo que emerge da própria realidade social material.

Pois bem, essa realidade social material, cujo centro continua sendo as relações de produção e troca, conta em nossos dias com um novo componente que não deve ser menosprezado: a própria experiência escolar, que se prolonga durante anos para toda a população, exatamente durante os anos mais decisivos na formação da personalidade. O Capítulo VII, *A aprendizagem das relações de produção*, estende a análise marxista das relações sociais de produção às relações sociais da educação, foco de atenção que consideramos muito mais importante que aquele que tradicionalmente ocupa os que estudam a escola por dentro: o currículo.

Existe uma quarta linha temática, relevante também para o problema da educação — e desta vez, concretamente, para o da escola — que é, em boa parte, independente das anteriores. Refiro-me às conseqüências de considerar-se a educação como parte do processo de produção da mercadoria força de trabalho. Assim, nos deparamos com o fato de que a educação, na medida em que é um setor mais da produção, se vê afetada pela lógica econômica geral do capitalismo. E, na medida em que seu produto é essa mercadoria específica, a força de trabalho (que é o produto da educação, mas não somente dela, é óbvio), uma mercadoria que intervém nos processos de produção de todas as demais, e que monopoliza a capacidade particular de produzir valor; nessa medida, dizíamos, vê-se submetida a imperativos específicos. Ademais, pode ocorrer, inclusive, que os imperativos econômicos não coincidam com os imperativos sociais, ou que os imperativos que advêm do fato de ser *uma* mercadoria — uma mercadoria a mais — entrem em conflito com os que advêm do fato de ser *essa* mercadoria a que produz valor no processo de sua utilização na elaboração de todas as demais.

O Capítulo VI, *A produção da mercadoria força de trabalho*, tenta descrever as condições históricas e sociais que permitem falar da educação como parte de tal processo de produção e desenvolver alguns problemas nesta linha de raciocínio. O Capítulo VII corresponde também inteiramente a essa linha

temática, se bem que, como acabamos de dizer, se vincula também como tema da ideologia. O Capítulo VIII, enfim, está dedicado à dinâmica do ensino enquanto o setor da produção, em particular a partir de sua organização como um setor capitalista a mais, de serviços ou de mercadorias.

Os dois últimos Capítulos, IX e X, compreendem sob os títulos: *O regime combinado de ensino e produção material* e *O movimento operário, O Estado e a educação*, a análise e interpretação desse grupo de breves textos que, normalmente, passam por ser a única contribuição de Marx ao tema da educação. Em si mesmos não apresentam a menor dificuldade, exceto quanto a alguns pequenos problemas de exegese: trata-se simplesmente de estudá-los com certa minúcia e em seu contexto. Entretanto, é ou deveria ser óbvio que o significado desta série de passagens (propostas sobre educação incluídas em *O capital*, fórmulas programáticas redigidas por Marx, críticas de programas alheios...), varia consideravelmente ao levar-se em conta tudo que foi objeto dos capítulos anteriores. Como compreender realmente a proposta de um ensino politécnico sem conhecer a crítica marxista da divisão de trabalho? Ou como entender a insistência de Marx na combinação de ensino e produção material sem levar em conta sua caracterização do trabalho como práxis e como elemento fundamental do gênero humano? As fórmulas programáticas sobre a escola, esboçadas por Marx, são ou parecem, com freqüência, muito simples, porém o leitor não deve deixar de ver que por trás delas há toda uma teoria da sociedade, da história e do homem.

Permitam-me acrescentar, para finalizar, que este trabalho tem sua origem no segundo Volume de minha tese de doutorado, *crítica da educação e do ensino em Marx*, julgada em abril de 1982, por uma banca composta pelos professores Salustiano del Campo Urbano — presidente —, José Ramón Torregrosa Peris, Carlos Lerena Alesón, José Álvarez Junco e José Felix Tezanos Tortajada. Agradeço todas as suas críticas e sugestões, embora a responsabilidade do produto final, naturalmente, continue sendo minha. Os Capítulos II, III, IV, V, IX, X e XI correspondem mais ou menos àquela tese, com algumas modificações. Os Capítulos VI, VII, e VIII têm sua origem remota no que era então o Capítulo XII, ainda que o VII seja novo em, praticamente, sua totalidade. O Capítulo I é uma reelaboração de idéias contidas nos sete capítulos que compunham o volume primeiro de minha tese, que já dorme o sono dos justos. Outro capítulo de minha tese de doutorado, o XIII, meu favorito, dedicado à teoria do trabalho produtivo, encontra-se muito resumido no atual Capítulo VIII, e espero que veja a luz dentro de não muito tempo.

I

O PENSAMENTO EDUCACIONAL ANTES DE MARX

Possivelmente nenhum outro campo das ciências sociais e humanas tenha se mantido tão impermeável ao marxismo quanto a pedagogia. Em antropologia, sociologia, economia, ciência política ou história, o pensamento de Marx aparece como algo em relação ao qual pode-se estar a favor ou contra, porém que se torna impossível ignorar. Inclusive em campos como a psicologia e a psicanálise, a crítica cultural ou o direito, parece difícil eludir esse "fantasma que percorre a Europa" e outras partes do mundo. No terreno da educação, em troca — se excetuarmos os países do Leste e China, onde até as galinhas punham melhores ovos graças ao marxismo-leninismo-pensamento-Mao-Tsé-Tung — parece como se as eternas verdades de sempre fossem capazes de resistir a qualquer investida. Nada, portanto, mais longe de nosso propósito, da pretensão de que o marxismo tenha significado na educação uma reviravolta comparável à que significou em outras ciências sociais, ao liquidar a filosofia, dar meia volta à historiografia, revolucionar a economia, ou fundar a sociologia. Por isso, se a seguir vamos tratar de delinear algumas das características do pensamento anterior (e posterior!) a Marx, não é porque creiamos que esse pensamento se vê fundamentalmente alterado em meados do século passado, mas simplesmente porque constitui o pano de fundo em relação ao qual pode e deve ser comparada à contribuição de Marx a uma crítica da educação.

Falar do pensamento educativo "antes de Marx" não significa que acreditemos na existência de um pensamento homogêneo, nem ao longo da história, nem em nenhuma das épocas que a formam. Além disso, estamos

convencidos de que a história da educação e da escola não é nada parecida com um *continuum*, como imaginam muitos dos historiadores da educação, que iria desde os ginásios gregos até os grandes sistemas escolares de nossos dias, na forma de uma batalha secular pela universalização da escola, o reconhecimento dos direitos da infância, o ensino científico, a melhoria dos métodos docentes e outros elogiáveis objetivos. Pensamos, ao contrário, que a história da educação é uma história de descontinuidades e que isso que chamamos o ensino grego ou o ensino na Idade Média tem em comum com o ensino atual pouco mais do que o nome.

Entretanto, não se pode dizer o mesmo do pensamento educacional, da idéia de educação. Não importa tanto que ainda abundem hoje no discurso pedagógico dominante as referências a Platão, Santo Agostinho, Comenio, Rousseau, ou Kant, ou que se repitam até a exaustão imagens como a da parteira socrática ou do educador-jardineiro. A questão é que, fora esse anedotário — ainda que significativo e muito mais amplo do que se acreditaria à primeira vista — existe uma série de temas e motivos, de ideologemas, que perduram, desde a maiêutica até a educação natural, desde o "mestre interior" agostiniano até a "intuição" de Pestalozzi, desde a "purgação" de Sócrates até a educação negativa-rousseauniana. É precisamente em contraposição a essas constantes que se pode e se deve avaliar a crítica marxiana da educação.

A primeira dessas constantes é o *idealismo*. Pertencemos a uma tradição religiosa que parte, em sua versão arcaica — o Antigo Testamento — da afirmação de que Jeová, imaterial, criou o mundo do nada e, em sua versão moderna — O Novo Testamento — de que o Verbo se fez carne e habitou entre os homens. É certo que em todas as religiões abunda todo gênero de fantasmagorias, porém os deuses hindus perseguiam-se mutuamente por toda a face da terra, os africanos habitam os bosques e se fazem ouvir constantemente pelos mortais, os gregos compartiam as festas e até o amor com os humanos; eram ou são religiões antropomórficas, enquanto a que impera no Ocidente começou a deixar de sê-lo desde a origem. Se Jacó ainda pôde encontrar-se com um anjo, o cristianismo anterior à Reforma e o catolicismo tiveram que se conformar com aparições, e o protestantismo, com a consciência interior. Não há deuses tão afastados do homem quanto os da tradição judaico-cristã.

Isto não é menos certo no campo da filosofia, a teologia leiga — como a denominava Feuerbach —. Naturalmente desde a antiga Grécia tem havido correntes materialistas; entretanto, o que dominou a tradição ocidental foi a filosofia de Sócrates, Platão e Aristóteles, da mesma maneira que o materialismo da Idade Moderna viu-se eclipsado sob o peso do idealismo de Descartes, Kant ou Hegel.

Pois bem, se o discurso idealista tem dominado amplamente o pensamento ocidental, no campo da educação e pedagogia seu domínio tem sido

quase absoluto. A razão não está em nenhuma propensão genética dos educadores para o idealismo, mas em sua própria função, na função da educação. Além da simples ignorância dos fenômenos naturais e sociais, a base principal do idealismo, sua base material, está na divisão entre trabalho manual e intelectual, e se o pensamento em geral surgiu dessa divisão — referimo-nos, por dedução, ao pensamento enquanto atividade desenvolvida e monopolizada por uns poucos —, a escola não apenas se origina, mas vive quotidiana e constantemente dessa dissociação ao longo da história.

Se buscamos a origem da idéia ocidental de educação na Grécia, encontramo-nos com uma sociedade que exclui e despreza o trabalho manual. O trabalho manual é assunto dos escravos, e o escravo não pertence à sociedade, nem sequer é um homem: é, como mais tarde em Roma, um *instrumentum vocale*, uma ferramenta que fala, à diferença do *instrumentum semimutum* — o animal — e do *instrumentum mutum* — a ferramenta pura —. Já na Odisséia, Eurílalo espicaça depreciativamente Ulisses: "Mais que a um atleta, assemelhas-te a um senhor de marinheiros mercantes..." Platão espraia-se em *As leis* sobre o tema: "Não vamos deixar vagamente explicado o que entendemos por educação. Atualmente, quando censuramos ou elogiamos a formação de alguém, dizemos que fulano, dentre nós todos, é bem educado, ou que sicrano carece de educação; entretanto, em muitas ocasiões homens de condição modesta, como estalajadeiros, armadores etc., gozam de uma instrução perfeita, porém nosso raciocínio não tem aplicação nesses casos. Referimo-nos à educação que, desde a infância, exercita o indivíduo na virtude e inspira-lhe o desejo apaixonado de converter-se em um cidadão completo, que saiba mandar ou obedecer, de acordo com a justiça. Essa formação é a que por meio de nosso raciocínio tratamos de definir como a mais perfeita educação, enquanto que, segundo esse mesmo raciocínio, a que tem por objeto obter a riqueza, o poder e qualquer inclinação alheia à sabedoria e à justiça, não é mais que grosseira, servil e indigna de ser chamada educação"(1). Também para Aristóteles "é óbvio que o cidadão deve aprender, quando muito, aqueles conhecimentos úteis que são de primeira necessidade, ainda que não todos; porque, uma vez estabelecida a distinção entre trabalhos livres e servis, é certo que o cidadão deve adotar aquelas disciplinas que não envilecem aos que se ocupam delas. Envilecedores hão de considerar-se os trabalhos, ofícios e disciplinas que tornam um homem livre, em seu corpo, em sua alma ou em sua inteligência, incapaz para a prática e atos da virtude. Por isso são vis todos os ofícios que deformam o corpo, assim como os trabalhos assalariados, porque privam de ócio a mente e a degradam".(2)

Nem todas as sociedades excluíram globalmente o trabalho da mesma forma que a Grécia clássica, porém isso não significa que tenha desaparecido a dissociação entre trabalho manual e trabalho intelectual, ou entre escola e trabalho. A Roma antiga tinha um *ethos* baseado no trabalho, mas nela não existia a educação como função diferenciada: as crianças romanas aprendiam

a trabalhar, guerrear ou comportar-se como bons cidadãos, acompanhando o pai no cultivo da terra, na guerra ou na assistência ao foro. À medida que Roma se heleniza, a cultura e a educação adquirem uma nova importância, porém no mesmo ritmo que a perde socialmente o trabalho. Na realidade, só o surgimento de uma camada que vive do excedente produzido pelo trabalho alheio, a necessária reaculturação dos territórios conquistados, a degeneração retórica do foro e, mais tarde, a crescente burocracia alimentada pelo Baixo Império, deram impulso ao surgimento de um certo aparato educativo, cujos fins e métodos nada tinham que ver com o trabalho.

O panorama não é diferente na Idade Média e nos alvores da Idade Moderna. Senhores, camponeses e artesãos medievais têm coisas para aprender, mas o fazem no próprio local. Aprendem a guerrear, lutando, a cultivar a terra, arando-a, e a exercer o ofício, praticando-o. De outras funções que hoje recaem sobre a escola, como a aculturação, encarregam-se a Igreja e toda uma gama de pregadores ambulantes que recordam aos camponeses que devem temer a Deus nos céus e aos senhores na terra. É um equívoco pensar que as escolas de mosteiros, abadias, catedrais etc., mantidas pela igreja, representam um aparato escolar de vulto. A Igreja mantém tais "escolas" sobretudo porque está impedida de reproduzir-se por via biológica, e deve buscar seus continuadores externamente. Provavelmente, um cálculo das necessidades humanas da Igreja, juntamente com as inevitáveis perdas dos discípulos que ouviram o chamado da carne, viria a coincidir mais ou menos, se fosse possível fazê-lo, com o que foi a atividade escolar eclesiática durante a Idade das Trevas ou a época feudal. Em todo o caso, a amplitude das atividades educacionais da Igreja, é ilustrada pelo opúsculo de Damien contra "os mongens que se obstinam em aprender a gramática" e pelas advertências de seus predecessores, ao oporem a autoridade do Espírito Santo à do gramático Donato de Smaragdus(3), ou pela reprimenda dirigida por Gregorio Magno ao bispo Desiderio de Viena, cujo crime era querer ensinar Donato e Prisciano(4). Quanto às Universidades, que são o verdadeiro aparato escolar na Idade Média, sua projeção, com exceção dos estudos de Medicina, aponta invariavelmente para a Igreja ou a burocracia civil.

Quando, por fim, em plena Idade Média, em algumas cidades italianas ou, de forma mais generalizada, nos períodos do Renascimento, da Reforma e da Ilustração, surge um aparato escolar de certa amplitude, já não é possível supor que as escolas se nutram exclusivamente de filhos de nobres e burgueses e de futuros padres e monges. De fato, quando outras camadas ascendem à educação formal, as classes altas forçam uma diferenciação escolar (na Itália, por exemplo, entre escolas senatoriais latinas e escolas "alemãs", na Alemanha com o aparecimento do *Gymnasium*, na França com o monopólio da educação das classes altas pelos jesuítas), ou então optam diretamente pela educação doméstica a cargo de um preceptor particular. Nas escolas, portanto, temos agora os filhos dos artesãos, dos pequenos

comerciantes e outras camadas urbanas, pelo menos. Quer dizer, então, que nos encontramos agora diante de uma educação vinculada ao mundo do trabalho? O que esses filhos de artesãos, comerciantes, jornaleiros e inclusive camponeses podem aprender nas aulas — em geral, o latim, as "sete artes liberais" e a doutrinação religiosa e moral — tem pouco a ver com sua vida de trabalho presente ou futura. Em geral, continuam aprendendo as tarefas agrícolas, artesanais ou comerciais no próprio local de trabalho, aprendizagem a que se sobrepõem a instrução literária e a inculcação moral que recebem na escola.

Isso pode ser comprovado percorrendo-se os programas de estudos das novas escolas renascentistas, protestantes, humanistas ou religiosas. O programa, por exemplo, da *Casa Giocosa* dirigida por Vittorino da Feltre, do *Collége de Guyenne* dirigido por André Gouvéa, do *Collége de la Rive* dirigido por Maturino Cordier, da escola de Goldberg dirigida por Valentin Friedland (Trotzenforf) ou do *Gymnasium* de Strassburg dirigido por Johan Sturm é, invariavelmente, de conteúdo clássico e humanista, como também o é o dos colégios dirigidos pela Companhia de Jesus. E não é diferente o caso dos colégios a que acodem em maior número alunos de condição humilde, como os dirigidos pela Irmandade da Vida em Comum e outras ordens religiosas, embora, naturalmente, à medida que nos distanciamos da Itália renascentista ou da Alemanha reformadora e da clientela da classe alta, o humanismo e o classicismo são progressivamente substituídos pela simples inculcação religiosa.

É suficiente, por outro lado, lançar um olhar à história da pedagogia para comprovar que o problema de uma pedagogia do trabalho, de uma educação baseada no trabalho ou que lhe conceda — dentro da escola ou da educação formal — um lugar importante, assim como o problema das escolas técnicas ou profissionais, não surge com força até a segunda metade do século XIX. A razão desse surgimento tardio não está em nenhum esquecimento dos educadores, mas em algo muito mais prosaico: em que só nesse momento aparece a necessidade. Até então, as bases materiais da pequena produção, muitas vezes familiar, tinham permitido sempre a aprendizagem no próprio local de trabalho, bastante mais eficaz em termos pedagógicos, ocasionalmente e de forma marginal. Rousseau quer que Emílio aprenda um ofício e o faz adquirir os de agricultor e carpinteiro, mas é sabido que a educação de Emílio é uma educação anormal. Quando o filósofo de Genebra fala de um verdadeiro *sistema* educacional, como nas *Considerações sobre o governo da Polônia*, ou no artigo sobre a *Economia Política* para a *Enciclopédia*, não diz uma só palavra sobre a aprendizagem do trabalho. Locke quer que o jovem *gentleman* aprenda um ofício, mas só para que não deixe de adquirir certa habilidade manual. Um silêncio absoluto sobre a questão é o que encontramos na *Didactica Magna* de Comenio, nas *Memórias* e no *Informe* de Condorcet ou na *Pedagogia* de Kant. A pequena produção agrícola, artesanal ou mercantil não exige nenhum tipo de formação profissional institucionalizada na escola. Ademais, as primeiras manufaturas podem se arranjar com o modo anterior de

formação da mão de obra. Para que se coloque como problema específico, o da educação para o trabalho, é necessário que ocorra a transformação da indústria manufatureira em grande indústria baseada na maquinaria que, de um lado, elimina progressivamente da face da terra a antiga pequena produção, e com ela o antigo modelo de aprendizagem do trabalho, e, por outro, exige conhecimentos transformados e de novo tipo, que não poderiam ser adquiridos sob esse antigo modelo sem que se oferecesse, em contrapartida, outra forma suficiente de aprendizagem no próprio local de trabalho. É então que a demanda de formação dos trabalhadores, tanto por parte deles próprios, como por parte dos novos patrões, se volta para uma terceira instituição, a escola.

A questão não é que a educação tenha se desenvolvido na história *independentemente* da produção, mas que foi excluída dela, ou a produção *excluída* da educação. "As crianças", já escrevia Solon, o legislador de Atenas, "devem ser exercitadas na agricultura ou em uma indústria qualquer, os ricos na música e na equitação, e dedicar-se a freqüentar ginásios, à caça, à filosofia" (5). A instituição escolar, como a educação em geral, esteve sempre ligada ao modo de produção — e, em particular, às instituições políticas erguidas sobre ele: os primeiros sistemas escolares parestatais ou estatais dão-se onde surge uma burocracia pública: Baixo Império Romano, Império Carolíngeo, Prússia, França napoleônica — ou se desenvolve dentro dos limites demarcados por ele. Entretanto, o fato de que à educação formal tenha sido atribuída a função de formar mão de obra é um produto do capitalismo. Até então, a educação formal, a escola, ou está restrita aos que vivem do excedente econômico, ou acolhe aos que trabalham com suas mãos, entretanto, não enquanto trabalhadores, mas sobretudo enquanto fiéis, súditos ou, mais tarde, cidadãos, os quais devem ser educados no respeito a Deus, à tradição ou às leis.

Dessa forma, a educação configura-se durante séculos como algo alheio ao trabalho, e o pensamento pedagógico, em conseqüência, como um pensamento idealista. É verdade que no próprio trabalho se dá também *outra* educação, informal, mas nem por isso menos importante, mas os que fazem da educação um problema, os que pensam e escrevem sobre ela e, por conseguinte, os que elaboram a idéia de educação que ainda domina nossa civilização, são as classes sociais distanciadas do trabalho ou, com maior freqüência, aquelas pessoas que se ocupam da educação dessas classes ociosas. Entre aqueles que trabalham com suas mãos, a educação não pode ser colocada como um problema, porque todo mundo sabe o quê tem que aprender e para quê tem que aprendê-lo. Por outro lado, mesmo que se tivesse colocado a educação como um problema, isso teria sido efêmero e passaria sem deixar vestígios, pois a cultura escrita é privilégio de uns poucos — sobretudo em sua elaboração — que pertencem a outra esfera social. Para aqueles que não estão condenados a dedicar sua vida ao trabalho, sob condições que lhes são impostas, para eles, em troca, a educação, ou seja, os objetivos da formação do homem e os métodos para alcançá-los são, por natureza, um problema.

Sob tais condições, a educação, desvinculada do trabalho e, portanto, da atividade prática, apareceu sempre como um assunto relativo à transmissão de idéias, como um problema de inculcação. Tanto mais que, se da educação das classes dominantes fizeram parte sempre coisas tão práticas para elas como montar a cavalo, atirar com arco ou guerrear, os que escreveram e nos legaram numerosas obras sobre a educação, não foram os professores de equitação ou de esgrima, mas os de latim, grego, matemática, filosofia, moral ou religião, e foram eles que contribuíram para configurar o discurso pedagógico dominante.

A exceção a essa tônica geral é dada somente pelas sucessivas irrupções de *sensualismo* (ou sensismo) em alguns autores. Entretanto, tais irrupções foram muito limitadas, parciais e de pouco alcance. Em Comenio, por exemplo, encontramos já um claro sensualismo, mas de índole nitidamente passiva e contemplativa — sem relação com a transformação da aprendizagem em atividade prática — e soterrado sob uma montanha de misticismo. Em Locke voltamos a encontrar uma exaltação à importância dos sentidos, mas a experiência à qual recorre o filósofo inglês não vai além do desfrute das coisas sem produzi-las e da comunicação interpessoal. Em Helvecio, em troca, a experiência abarca já a totalidade do entorno natural e da vida social, mas essa ampliação do campo faz-se às custas da redução do homem à passividade mais absoluta: na natureza impera o "acaso" e na ordem social, o "legislador". O sensualismo é uma resposta limitada, unilateral e com pouca influência, face ao idealismo triunfante.

Uma segunda constante que domina o pensamento educativo é a *identificação entre educação e escola*. Em parte, herdamos a história e estamos marcados por ela, mas em parte, também, a reelaboramos, fazendo-a passar por um processo seletivo. Assim, quando nos interrogamos sobre a educação na Grécia clássica, o fazemos sobre as figuras do pedagogo, o *didaskalos* e o *grammatodidaskalos*, sobre a Academia ou os ginásios, sobre se na antiga ou na nova educação ateniense predominavam mais, segundo Platão, a ginástica, a leitura, a escrita ou a matemática. Mas deixamos de lado, normalmente, o fato de que toda a sociedade grega era uma grande empresa educativa, em que o cidadão vivia e se sentia integrado desde sua infância até sua morte. Caímos no erro etnocêntrico de supor que ali a escola exercia o mesmo papel exclusivo e excludente que entre nós.

Depois da Antiguidade clássica, entretanto, a identificação entre educação e escola não necessita ser feita por nós, pois faz parte do pensamento da época, das sucessivas épocas. Na base disso está o fato a que aludimos, de que são as classes altas e os educadores profissionais os que convertem a educação em objeto de suas meditações ou, ao menos, os únicos que as expressam por escrito e que conseguem dar a elas um peso social.

Naturalmente, é difícil ou impossível encontrar um autor que negue de maneira absoluta a influência de outros fatores que não a ação pedagógica consciente sobre a formação dos homens, mas não poderíamos esperar mais que isso. O que encontramos, simplesmente, é a pura ignorância de toda influência educativa que não seja a da escola. Ou então, o que não é senão uma forma de negar, de modo *inverso*, a existência ou a eficácia de qualquer outra influência educativa: a afirmação taxativa da onipotência da educação, ou seja, da educação escolar, o que se repete em Comenio, Locke, Kant, Pestallozi ou Owen.

Somente se admitem aqueles outros processos educativos que podem ser compreendidos nas mesmas coordenadas que a educação escolar, em termos de comunicação ou transmissão, como quando Comenio refere-se à influência dos criados sobre as crianças. É enormemente significativo que Comenio, quando se refere à educação familiar, a denomine *escola materna*, o que denota claramente que interpreta a formação no seio da família em termos escolares. Autores que abominam a escola, como Locke e Rousseau, por outro lado, nem por isso conseguem romper sua idiossincrasia. De fato, o que eles propõem é que seus privilegiados discípulos façam parte de uma escola com um só aluno.

É preciso dizer que os principais promotores dessa identificação restritiva da educação com a escola, consciente ou inconscientemente, são os educadores profissionais. Rousseau não estava enganado quando em uma obra muito diferente de *Emílio*, as *Considerações sobre o governo da Polônia*, advertia os poloneses: "Evitai, sobretudo, fazer um ofício do estado de pedagogo"(6). Desde o momento em que a atividade de educar ou ensinar se converte numa profissão específica e de dimensão crescente, os educadores profissionais, cujo único material de trabalho são, teoricamente, as idéias, e cujo único processo visível de produção é sua transmissão, não podem deixar de sustentar a idéia de que a educação é *coisa sua*, quer dizer, coisa exclusivamente sua, ou seja, da escola. Por outro lado, têm o máximo interesse em que assim seja ou, ao menos, em que assim se creia.

Não obstante, tampouco neste ponto, é a história tão monocórdia. A idéia da educação como processo de formação humana de caráter muito mais amplo, como processo de integração em uma cultura, que dura toda a vida do homem e abarca todas as suas atividades, entre as quais a escola não é senão uma entre outras, com um papel maior ou menor, tem ao menos quatro expressões brilhantes: a *paideia* grega(que tem uma prolongação descafeínada na *humanitas* romana), a *Bildung* hegeliana, o sensualismo de Helvecio e a educação nacional de Rousseau.

Em todos esses casos, trata-se de uma educação cívica, de uma pedagogia social, que transcende o estreito marco da escola, ou a relação professor-aluno. Quando a Diógenes Laercio perguntam-lhe qual é a melhor educação para o próprio filho, sua resposta é esta: "Que o façam cidadão de um povo com boas instituições"(7). Em Esparta e Atenas, a vida das crianças — como a dos cidadãos adultos — é organizada de forma total pela comunidade. A instrução e a transmissão de idéias propriamente ditas não desempenham senão um papel secundário ao lado dos jogos, dos cantos ou da vida em comum. A escola não é uma instituição separada, mas uma preparação acelerada para a cidadania.

Mas essa idéia de educação exige uma sociedade integrada, como o foram as civilizações gregas e, por um tempo, a metrópole romana. Não é possível, ao contrário, em sociedades desintegradas como, sobre uma base distinta e de uma forma diferente, o foi a sociedade feudal e o é a sociedade burguesa. Por isso uma idéia parecida só voltou a surgir em momentos particularmente críticos, na transição do feudalismo ao capitalismo e do absolutismo ao Estado moderno, quando algumas mentes isoladas se voltaram, ainda que de formas muito díspares, para o projeto ou a nostalgia de uma sociedade mais integrada. Exponentes dessa tendência são, como dissemos, Helvecio, Rousseau e Hegel. O primeiro deles compreende, sob o conceito de educação, a ação que exercem sobre nós o meio objetivo e, sobretudo, o meio social e propõe organizar este como um imenso complexo educativo, destinado a formar homens melhores. Rousseau, quando escreve sobre a educação, afastado das peripécias individuais de Emílio, propõe uma "educação nacional", que não é em realidade uma escola nacional, mas uma organização política calcada nas cidades gregas. Tem razão Derathé quando afirma que, enquanto *Emílio* trata da educação do indivíduo na "velha" sociedade, a verdadeira educação oferecida em *O contrato social* ao novo cidadão coincide com a participação desse na própria vida pública(8). Hegel, por sua parte, aprova a afirmação de Diógenes Laércio antes citada e descreve a *Bildung* (termo que se pode traduzir para o português como *cultura* e como *formação*, além de como educação e que, de qualquer forma, compreende algo muito mais amplo que o que corresponderia propriamente ao nosso vocábulo "educação": *Erziehung*) da seguinte forma: "O homem educado é aquele que sabe imprimir à toda sua conduta a marca da universalidade, o que aboliu seu particularismo, o que age segundo princípios universais. (...) A educação expressa, pois, esta simples determinação: imprimir a um conteúdo o *caráter do universal*"(9). Entretanto, naquilo que a terminologia hegeliana denomina mundo ético, quer dizer, mundo social, o universal por excelência é o Estado. A busca do universal não é uma busca solitária, mas se realiza em sociedade: "O indivíduo tem, então, diante de si o ser do povo, como um mundo acabado e fixo, ao qual se incorpora. Ele deve se apropriar desse ser substancial, de modo que esse ser se converta em seu modo de sentir e em suas aptidões para que ele próprio seja alguém. A obra preexiste e os indivíduos devem educar-se nela, devem conformar-se a ela"(10). Hegel nega qualquer *direito* do povo à participação política e duvida de que "com tal participação, a liberdade e a imaginação subjetiva, e a opinião geral sobre essa, possam demonstrar alguma eficácia

efetiva e qualquer valor"(11), e o único motivo suficiente que vê para tal participação é, precisamente, um motivo pedagógico, uma função essencialmente educativa: "O interesse de uma participação dos particulares nos negócios públicos deve-se situar (...) no direito de que o espírito comum também chegue ao aparecimento de uma vontade exteriormente universal, em uma atitude expressamente determinada pela concorrência pública"(12). Se despojamos Hegel de sua pomposa e confusa terminologia, veremos facilmente que sua formulação é muito parecida à de educação implícita em *O contrato social* e explícita na proposta de educação nacional de Rousseau, com a diferença de que este queria formar cidadãos, enquanto o filósofo alemão quer formar súditos.

O pensamento pedagógico parece tender invariavelmente, em terceiro lugar, a ser *ahistórico*. Entre nós, homens e mulheres de hoje, essa tendência manifesta-se em certa obstinação em considerar que dizer educação é dizer escola, e nas repetidas tentativas, toscas ou sofisticadas, para se encontrar a panacéia da "educação natural", para mencionar dois exemplos evidentes. Toda época tende a se ver a si mesma como eterna ou, ao menos, como o final da história. Para o pensamento burguês em particular, a histórica costuma aparecer como uma sucessão mais ou menos caótica ou ordenada de instituições tão "naturais" quanto o mercado, a livre empresa e outras criadas ou adotadas e adaptadas pelo capitalismo, uma das quais seria a escola. No campo da educação, é raro encontrar alguém, ao longo da história, que não creia ter atuado de acordo com as exigências da "natureza humana". Todos formularam os objetivos e os métodos da educação de acordo com as exigências de seu tempo — e formulações contraditórias podem obedecer a exigências contraditórias —, porém inteiramente convencidos de que não faziam senão responder às necessidades do homem em geral.

Assim como os esquimós se referem a si mesmos como sendo os "seres humanos", gregos e romanos helenizados nunca duvidaram de que o "homem" era o membro livre da *polis* ou da *civitas*. Os gregos falavam da educação do homem, descrevendo a do cidadão livre, quer dizer, excluindo os escravos e os estrangeiros. Os romanos deram o nome de *humanitas* a algo que, evidentemente, não era senão mera *romanitas*. Comenio, estimulador precoce da escolarização, reflete em seu empreendimento as necessidades da Reforma, que deve arrancar da influência católica as massas e exige, por sua própria lógica interna, que cada um seja capaz de ler por si mesmo as sagradas escrituras; as necessidades dos príncipes e das cidades alemãs, que querem formar sua identidade nacional; e as da nova burguesia urbana, que quer ceder ao distintivo da cultura e começa a precisar de trabalhadores de seu tempo, mas quando quer justificar a necessidade da educação, explica-nos que é devida ao pecado original. O homem deve empregar esta vida terrena para preparar-se para a vida eterna, mas "agora, depois do pecado", a razão, "velada e obscurecida", não sabe livrar-se e aqueles que a deviam

desenredar, enredam-na mais"(13); agora, no estado de pecado "se temos de saber algo, temos que aprendê-lo; e, sendo, certamente, nossa mente tábula rasa, nada sabemos fazer, nem falar, nem entender, a não ser que exercitemos tudo desde seu fundamento".(14)

Rousseau descreve-nos a aventura robinsoniana de Emílio precisamente como *educação natural*, isto é, como a educação mais adequada para a natureza humana em qualquer época. Na realidade, entretanto, a própria ênfase de Rousseau e outros autores da época no remeter as instituições sociais à natureza humana, o próprio problema de qual seja tal natureza, é um produto histórico do capitalismo e de sua aparência de ser uma sociedade baseada na autonomia, no acordo e na colaboração entre indivíduos isolados. O preceptor Jean-Jacques não quer que Emílio saiba nada de moral nem de política até que seja de maior idade. Aos quinze anos, seu pupilo "nem sequer sabe o nome da história, nem o que é metafísica e moral. Conhece as relações essenciais do homem com as coisas, porém não as relações morais do homem com o homem"(15). Entretanto, vejamos o que o menino aprendera já bem antes dos quinze anos, em sua primeira educação, quando nem sequer tinha forças para arar um palmo de terra e tinha de fazê-lo, em seu lugar, o preceptor: "ele toma posse da terra semeando uma fava (...). Todos os dias regamos as favas e as vemos nascer com ímpetos de júbilo. Aumento eu esse júbilo, dizendo-lhe: *isto te pertence*; e explicando-lhe então esse termo de pertinência, faço-lhe saber que gastou nesse plantio seu tempo, seu esforço, sua fadiga, e finalmente, sua pessoa; que nesta terra há uma coisa que é parte dele mesmo, que pode exigir contra qualquer um, como poderia arrancar um braço de outro homem que o tivesse agarrado contra sua vontade"(16). Porém, ai, desgraça!, um dia chegam e encontram todas as favas arrancadas e um hortelão enfurecido: ocorre que as haviam plantado sobre suas sementes de melão, em uma terra que lhe pertence. Querem buscar terra livre, mas o hortelão informa-lhes de que não há nenhuma por ali, que a sua já a trabalhou seu pai e em todas acontece o mesmo. O preceptor solicita então ao hortelão que lhes ceda um pequeno pedaço, em troca do qual lhe darão a metade da colheita"(17). Eis aqui, pois, que Emílio, sem sair das "relações essenciais do homem com as coisas", aprendeu o que são a possessão, a propriedade, a herança, o direito do primeiro ocupante, a parceria e a teoria pequeno-burguesa de que a propriedade se baseia no trabalho, porque para Rousseau — ao menos em *Emílio*, pois em outras obras não se mostra tão complacente para com ela — a propriedade é uma "relação do homem com as coisas", não uma relação "moral" ou social entre os homens. Pode-se pedir uma ruptura mais espetacular em relação à "educação natural"?

Locke não tem a pretensão de descobrir educação natural alguma. Pelo contrário, está consciente de que a educação que prescreve é adequada apenas para os jovens *gentlemen*, ainda que não tenham faltado seguidores que lhe tenham pretendido dar um valor universal. A sociedade de que deve fazer

parte o *gentleman* é uma sociedade civil, baseada no contrato, por oposição a uma sociedade, diferente da natural, que possa livrar os homens do estado de guerra em que essa degenera: seu homem não é o homem da natureza, mas sua sociedade, a sociedade burguesa, parece-lhe a única sociedade possível, como a sociedade *humana*. Entretanto, se o naturalismo não aparece de forma explícita em sua pedagogia, encontra-se aí presente de forma implícita, impregnando toda a teoria do conhecimento subjacente a ela. Em seu *Ensaio sobre o entendimento humano*, coloca o sujeito em uma atitude inteiramente passiva ante a experiência, a qual demarca seus limites, e incapacitado para ter acesso à verdadeira realidade que se encontra por detrás dessa experiência. Uma vez mais, essa gnoseologia somente se mantém na base da exclusão do trabalho, que é a demonstração prática de que essa realidade não é inacessível ao homem. A teoria do conhecimento de Locke expressa a posição de quem desfruta ou sofre as coisas — a experiência — sem produzi-las. Não sem razão escreveu Marx sobre ele: "John Locke, que defendia a nova burguesia sob todas as suas formas, os industriais contra as classes trabalhadoras e os indigentes, os usurários comerciantes contra os usurários de estilo antigo, os aristrocratas das finanças contra os devedores do Estado, e que, em uma obra especial, havia demonstrado que a inteligência burguesa é a inteligência humana normal (...)".(18)

Kant, enfim, também não fala de nenhuma forma de educação natural. "A boa educação é, justamente, aquela de onde surge tudo de bom que há no mundo. Somente é preciso desenvolver cada vez mais as potencialidades depositadas no homem. Porque as bases do mal não se encontram nas disposições naturais dos homens. A origem do mal está em não submeter a natureza a regras. No homem há somente o gérmen do bem"(19). Abandonada a si mesma, a natureza é animalidade ou selvageria. Submetida a regras, é personalidade ou humanidade: "a personalidade, isto é, a liberdade e independência em relação ao mecanismo de toda a natureza"(20). A afirmação de que no homem somente existe o gérmen do bem não deve ser interpretada da mesma forma que a bondade natural rousseauniana: é antes um deslize, que contradiz a idéia geral de Kant. O que faz com que esse gérmen seja do bem e não do mal é a educação moral, ou seja, a supressão ou a submissão da natureza. Entretanto, quando Kant começa a definir essa moral, não oferece uma moral concreta, mas abstrata. O que importa não é o conteúdo do ato, mas que se aja por dever. Não nos deteremos aqui no fato revelador de que a maior parte dos atos morais que Kant põe como exemplos consiste no pagamento de dívidas ou no cumprimento de contratos, quer dizer, na boa moral mercantil. O que importa é que, por um lado, essa moral abstrata é a que melhor convém a uma sociedade que combina a exploração mais feroz com a necessidade de certeza jurídica, assim como a definição da liberdade como simples submissão à norma convém a uma sociedade em que se combinam a igualdade formal e a desigualdade real, combinação que só

se pode sustentar sobre um conceito abstrato de liberdade. Essa moral abstrata, por outro lado, pode ser apresentada por Kant como característica, não de sua época, mas de todos os homens de todas as épocas, inclusive de todos os seres racionais, se existisse algum outro além do homem. Em Kant, pois, como em Locke, não se refere a educação à natureza, mas à sua superação, embora haja somente uma forma de superá-la. Não nos encontramos já em presença da natureza humana, mas da condição humana, o que, nesse caso, vem a dar no mesmo.

O raciocínio sobre a educação segue repetidamente esta tônica: primeiramente, afirma-se ser chegada a hora de uma educação enfim ajustada à natureza ou à condição humana; em seguida, proclamam-se como exigências naturais, humanas ou de toda vida em sociedades, as exigências de uma sociedade particular, em um tempo concreto. Não em vão, outorga-se reiteradamente a primazia, explícita ou implicitamente, à formação dos costumes e não à instrução propriamente dita.

As exceções, neste campo, podem ser encontradas apenas numa formulação historicista. Condorcet, sem entrar demasiadamente nem nos objetivos nem nos métodos de ensino, mostra um fino sentido histórico ao pedir a liberdade de instrução sob o antigo regime e, pouco depois, seu estreito controle pelo novo regime burguês nascido da revolução. A exceção mais notável e clara, entretanto, é Hegel, quem escreve: "Também o indivíduo singular tem que percorrer, quanto ao seu conteúdo, as fases de formação (*Bildung*) do espírito universal, mas como figuras já dominadas pelo espírito, como etapas de um caminho já trilhado e aplainado; vemos assim que, no que se refere aos conhecimentos, o que em épocas passadas preocupava o espírito dos homens, descende agora ao plano dos conhecimentos, exercícios e inclusive jogos infantis, e nas etapas pedagógicas reconheceremos a história da cultura projetada como em contornos de sombras"(21). A Bildung é, a uma só vez, cultura e formação, quer dizer, resultado e processo. O "espírito universal", em consonância, não é nenhuma entidade ou pensamento supra-histórico: é "o espírito da época". A filosofia, que aplaina o caminho para a educação, não é pensamento absoluto, e é ela própria produto da história: "é seu tempo apreendido em pensamentos"(22). "Enquanto pensamento do mundo, aparece no tempo só depois que a realidade consumiu seu processo de formação e se acha já pronta e concluída. O que ensina o conceito, mostra-o, com a mesma necessidade, a história: somente na maturidade da realidade aparece o ideal frente ao real, e erige a esse mesmo mundo, apreendido em sua substância, na figura de um reino intelectual. Quando a filosofia pinta com seus tons cinza, já envelheceu uma imagem da vida que suas penumbras não podem rejuvenescer, mas apenas conhecer; o mocho de Minerva recém alça seu vôo no ocaso"(23). (Há que se acrescentar, entretanto, que Hegel não soube resistir à tentação de considerar o estado prussiano e, em conseqüência, considerar-se, a si mesmo, respectivamente, como o fim da história e da história da filosofia).

O reverso da educação natural é o *imanentismo*, quarta constante do pensamento pedagógico. O que o aluno há de chegar a ser ou ter está já dentro dele: a humanidade, a razão, o saber, a verdade, o bem ou o conhecimento de Deus. O trabalho do professor consiste, no melhor dos casos, em permitir que isso se desenvolva livremente e, na pior das hipóteses, em eliminar os obstáculos que a isso se opõem, ou em extrair algo que resista a vir à superfície. O que quer que seja que exista já no interior do homem, ainda que como mero gérmen, faz parte de sua essência humana. A educação pode então ocultar-se a si mesma e ocultar aos demais — em primeiro lugar ao educando — seu caráter de inculcação, de imposição, de socialização.

O método pedagógico de Sócrates divide-se na exortação (*protreptikós*) e na indagação (*elenchos*), e esta, por sua vez, na purificação ou purgação e na construção. Nessa segunda parte, e sobretudo em sua segunda metade, residem o otimismo e o imanentismo socráticos. Porque o que faz o filósofo não é substituir as falsas verdades por outras de seu cunho ou trazidas por ele, mas estimular que surjam do próprio interior de seu interlocutor: é a maiêutica — arte de fazer parir — ou *heurística* — arte de descobrir—: "Todo homem de boa fé deve render-se a seu testemunho interior da verdade"(24), declara em *O sofista*. É isso o que lhe permite fazer que um jovem escravo ignorante formule em *Menón* o teorema de Pitágoras, habilmente conduzido por suas perguntas, mostrando assim que a idéia estava implícita em sua mente. Platão nos obsequia pela primeira vez com a metáfora do jardineiro, ao falar da educação. "Tomemos como exemplo as plantas; estas têm sua origem nas sementes que, se são manejadas por um hábil agricultor, a seu tempo darão os melhores frutos"(25). "Cada qual tem em sua alma a faculdade de aprender", afirma em *A república*. Como expressa Werner Jäger, "a alma só deve deixar-se levar pelo fio suave e dourado que extrai dela o *logos*, não pelos fios rudes e persistentes dos instintos".(26)

Santo Agostinho leva essa posição essencialista até o paroxismo com sua teoria do "mestre interior". Na memória estão já, presentes, nos diz nas *Confissões*, as imagens das coisas e, ademais, no que se refere às artes liberais, não sua imagem, mas as próprias coisas(27). Assim, "ocorre que aprender essas coisas (...), cujas imagens não recebemos pelos sentidos, mas que são imagens que, imediatamente como elas são em si, as vemos dentro de nós mesmos, não significa senão reunir e juntar com o pensamento aquelas imagens que estavam como que dispersas e desordenadas em nossa memória"(28), e, além disso, que "também contém a memória, além do já referido, inumeráveis regras, razões e leis acerca de números e dimensões de quantidade, que não recebeu nem adquiriu por nenhum dos sentidos do corpo"(29). Na memória estão todos estes "inumeráveis gêneros de coisas; estão já ali por meio de suas imagens, como as coisas corpóreas; estão já por si próprias, como as artes e as ciências; já por meio de não sei que afeições, noções e sinais, como as afeições e paixões da alma"(30). No *De Magistro* volta a explicar que o saber não passa do mestre para o discípulo, como de fora para dentro, que a verdade está presente dentro de ambos, e ao mestre compete unicamente fazê-la explícita e clara"(31). A teoria do mestre interior será recuperada e renovada, séculos mais tarde, por Tomás de Aquino, particularmente na obra *De Magistro*(32). São Tomás liquida qualquer propósito de enfoque prático, concreto ou ativo da pedagogia. Para ele, o ensino não deve basear-se nas coisas sensíveis, mas em palavras e conceitos que entram dentro da categoria do inteligível. A verdade está já dentro do discípulo e o mestre limita-se a transmitir sinais. O mestre, em outras palavras, verbaliza o que o aluno já tem dentro de si mesmo.

Em Comenio encontramos uma veia imanentista tão intensa quanto a de Santo Agostinho. O homem é para ele um "compêndio do universo, que encerra em si tudo o que aparece espargido pelo mundo", um "microcosmos"(33), um mundo em miniatura que traz em si não somente os princípios(34), mas também o desejo de aprender e trabalhar(35). Apenas o pecado original veio turvar esse belo panorama, pois, a partir dele, o homem, assim como se vê condenado a "ganhar o pão com o suor de seu rosto" em vez de colhê-lo das árvores, também se vê obrigado a aceder ao saber através do esforço, em vez de dispor dele sem esforço algum. O saber deve agora ser extraído, em vez de existir desde o princípio.

Em Rousseau também encontramos certa dose de imanentismo, mas já bastante suavizado. Não pretende que na criança já estejam presentes o saber ou a virtude, mas simples disposições. A opção pela educação natural é feita um pouco a contragosto: "Quem quiser fazer uma idéia da educação pública, leia *A república* de Platão", entretanto "hoje não existe a instituição pública, nem pode existir, porque onde não há pátria não pode haver cidadãos (...). Resta-nos pois, a educação doméstica, ou a da Natureza"(36). *Emílio*, mais que um tratado de educação doméstica, é um artifício que permite a Rousseau raciocinar em geral sobre a educação, eliminando o que se mostra contingente por pertencer a essa sociedade e não a outra ou, em último caso, uma proposta educacional para uma sociedade na qual não existe uma instrução pública adequada. Não obstante, o imanentismo surge com força na proposta de uma educação *negativa*, consistente não em ensinar a virtude, nem a verdade, mas em preservar de vícios o coração e, de erros o ânimo"(37). Essa idéia reaparece também quando Rousseau, fora do *Emílio*, refere-se à educação nacional, como nas *Considerações sobre o governo da Polônia*: "Jamais repetirei o suficiente, que a boa educação deve ser negativa. Impedi que nasçam os vícios (...)(38). Para o genebrês, a criança carrega dentro de si a razão, o desejo de prazer e a aversão à dor (podendo reagrupar-se esses dois últimos no amor próprio) que, convenientemente manipulados pelo preceptor, podem converter a educação em um processo natural, quer dizer, em algo que surge das próprias necessidades da criança. Mas onde o imanentismo rousseauniano se faz mais evidente é em sua idéia da religião natural. "No interior de nossas

almas", diz o vigário saboiano no *Emílio*, "há um princípio inato de justiça e virtude, conforme o qual julgamos, a despeito de nossos próprios conceitos, como boas ou más as ações alheias e as nossas; e a esse princípio eu dou o nome de consciência"(39). Os atos de consciência não são juízos, mas afetos; o amor próprio, o medo da dor, o desejo de bem-estar e o medo da morte formam um sistema moral, e dele nasce a consciência do homem, que lhe permite agir sempre bem, ou saber como fazê-lo, sem necessidade de que lho expliquem outros homens. A educação negativa, pois, livra o jovem dos vícios para deixar que depois floresçam por si só as virtudes.

O imanentismo kantiano é de outro tipo. Kant não fala da natureza do homem, que identifica com a sensibilidade, com sua pertinência ao mundo sensível. Mas todo homem pertence também ao mundo inteligível, e como ser inteligível está dotado de razão e, como ser racional pode aceder à moralidade, à personalidade. Ainda que Kant desautorize o uso do termo natureza, podemos, não obstante, afirmar que as disposições do homem formam, para ele, parte de sua essência. São disposições internas, não adquiridas, ainda que se necessite um processo de aprendizagem para convertê-las em ação. "O homem tem, primeiro, que desenvolver suas disposições para o bem; a providência não as colocou nele já concluídas; são meras disposições, sem a marca da moralidade"(40). Lembremos novamente uma passagem que já foi citada antes: "Tem-se apenas que desenvolver cada vez mais as disposições depositadas no homem. Porque as bases do mal não se encontram nas disposições naturais dos homens. A origem do mal está em não submeter a natureza a regras. No homem só existe o gérmen do bem(41). A educação moral, educação para o bem, é, pois, educação natural, desenvolvimento de algo que já está dentro do homem. Por outro lado, o imanentismo impregna toda a teoria kantiana do conhecimento e, em geral, sua filosofia crítica, que é a base de sua teoria da educação e da pedagogia: se se têm dúvidas, pense-se nos juízos analíticos e sintéticos *a priori*, as formas *a priori* da intuição sensível ou das categorias de entendimento.

A influência kantiana ressoa duplamente em Pestalozzi. Por um lado, quando, ainda que concedendo um valor fundamental à experiência na educação da criança, considera que essa pode desdobrar-se no ensino das formas, dos números e dos nomes — uma reminiscência, voluntária ou involuntária, das formas *a priori* da intuição de Kant — que, como elementos mais simples daquela — da experiência — podem ser captados intuitivamente pela criança, conectando-se com sua espontaneidade. Quanto à educação moral, apesar de em princípio sentir-se inclinado para o eudemonismo rousseauniano, a partir das páginas de seu *Diário* observa-se um crescente moralismo e um passo em direção a posições que podemos denominar pseudokantianas: a idéia de conciliar a liberdade da natureza e o domínio do dever ou, dito de outra forma, a petição de princípio segundo a qual o que exige o dever é ou pode ser espontaneamente desejado ou, pelo menos, encontrar certa base na

espontaneidade. Fichte, de sua parte, acolhe a idéia kantiana de uma educação moral, "em pura ética"(42), mas não vê, como o fazia Kant, um parto doloroso no acesso à moralidade. Ao contrário, essa educação ética é possível a partir da espontaneidade do educando. Não é que se conceda primazia alguma à espontaneidade, frente ao que o educador quer modelar, mas supõe-se que seguem o mesmo caminho. "Amar o bem, enquanto tal, e não pela utilidade que nos possa trazer, manifesta-se, como já vimos, como complacência; uma complacência tão íntima que impele a pessoa a manifestá-la na própria vida. Como conseqüência, o que a nova educação teria que proporcionar seria essa íntima complacência como forma de ser, firme e imutável, do educando; com isso, criaria nele, por si própria, as bases de uma vontade inquebrantável e boa"(43). A base da educação ética está na existência, na criança, de um instinto que a leva a buscar o respeito dos adultos, instinto que deve ser reconhecido quando se manifesta, e estimulado.

Nem tudo é imanentismo, claro. O próprio Aristóteles é o primeiro que formula a possibilidade de uma concepção diferente de educação, quando afirma que a mente é uma *tábula rasa* sobre a qual o educador pode gravar o que quiser. Se Rousseau tivesse desenvolvido uma pedagogia baseada em sua proposta de educação nacional, em vez de embarcar na robinsonada do *Emílio*, ela teria sido, sem dúvida, uma pedagogia não-imanentista: "As instituições sociais boas", afirma no próprio *Emílio*, "são as que melhor sabem apagar a natureza do homem, privá-lo de sua existência absoluta, dando-lhe uma existência relativa, e transladando o *eu*, e *a personalidade*, à unidade comum"(44). Também Helvecio, discutindo as causas da desigualdade, opõe-se à idéia de que a educação simplesmente desenvolve o que a natureza já nos concedeu. "Toda a arte da educação consiste em colocar os jovens em um conjunto de circunstâncias adequadas para desenvolver neles o gérmen do espírito e da virtude (...) Senti (...) o quanto se opõe aos progressos da ciência e da educação, e favorece a preguiça e a negligência a esse respeito, a convicção existente de que o gênio e a virtude são puros dons da natureza"(45). Owen, cuja experiência educativa em New Lanark teve uma notável influência nas formulações pedagógicas do movimento operário, também considera a mente um papel em branco: "Cada dia se fará mais e mais evidente que o caráter do homem, sem uma só exceção, é sempre modelado; que pode ser, e é, principalmente, criado por seus predecessores, que são as potências que governam e dirigem sua conduta. O homem, por conseguinte, nunca foi capaz, nem é possível que o seja jamais, de formar seu próprio caráter"(46). "A vontade do homem não tem poder algum sobre suas opiniões; deve acreditar, acreditou e acreditará sempre no que tenha sido, seja ou possa ser impresso na sua mente por seus predecessores e pelas circunstâncias que o rodeiam"(47). Em vez de uma natureza que se desenvolve graças aos cuidados da educação, as teorias da tábula rasa ou do sensualismo pressupõem uma natureza acabada sobre a qual incide de forma previsível o meio exterior, sejam as circunstâncias em geral ou a educação em particular.

Como quinta constante, encontramos reiteradamente um discurso educacional *classista, geralmente disfarçado como universalista*. Já vimos Solon dividindo a educação em educação para ricos ou para pobres, ou Platão e Aristóteles excluindo os escravos da categoria humana para poder livremente remeter seus argumentos com relação à educação "para a alma", para o "corpo" ou para o "homem, ou considerando indigno da educação o contato com o trabalho. A favor deles é preciso dizer que não tentavam disfarçar nem um pouco suas idéias; referiam-se exclusivamente aos homens livres, aos membros da *polis*. Tampouco tentaram disfarçá-las: Baltasar de Castiglione, que se ocupa estritamente da educação do cortesão; Montaigne, que pensa meramente no burguês ocioso; William de Wikeham, Thomas Elyot; John Locke, cuja única preocupação é a de educar cavalheiros. Locke não se sentiu impedido pelos *Thoughts on Education* a elaborar um projeto de lei pelo qual as crianças pobres ou vagantes seriam recolhidas em casas de trabalho. Mas, fora desses casos, a proposta classista surge apenas vislumbrada por detrás de uma aparência mais ou menos densa de universalismo.

A Reforma religiosa protestante, por exemplo, passa por ter impulsionado decididamente uma escolarização universal e igualitária. No entanto, a divisão entre escolas populares dedicadas às classes pobres e escolas clássicas para as classes ricas é fundamentalmente criação sua. A figura máxima da Reforma no terreno da educação, Melanchton, mostrou um desprezo absoluto pela educação popular. Lutero, que propunha a criação de escolas por toda a Alemanha, pede que "se permita que os rapazes (não-aristocratas, MFE) compareçam uma ou duas horas por dia a uma das escolas e que no resto do tempo estejam ocupados em casa, aprendendo um ofício manual ou aquele a que se pensa destiná-los (...) O mesmo com as garotas: disporem de tempo suficiente para comparecerem uma hora diária à escola e poderem se ocupar depois em casa"(48). O único projeto verdadeiramente ambicioso é o traçado por John Knox, líder religioso escocês muito influenciado por Calvino, que em seu *First Book of Discipline* propõe erigir um sistema escolar inteiramente universal em sua base, garantindo o acesso aos filhos dos pobres e a continuidade nele dos mais aptos, graças à ajuda econômica. Naturalmente, a proposta não foi aceita nem pelo parlamento nem pela Igreja escocesa.

Comenio também quer a universalidade. Seu lema é "ensinar tudo a todos", como reza o subtítulo da *Didactica Magna*, ou "tudo a todos e totalmente"(49). Quer educar ricos e pobres, homens e mulheres, inteligentes e menos inteligentes: "Em geral, a cultura é necessária a todos"(50). Mas esse apelo não passa de um castelo no ar: o bispo morávio, que se torna detalhista até a exaustão quando entra nos métodos pedagógicos, não diz uma palavra sobre a gratuidade nem sobre os meios de financiar a escola. Nem sequer, como tinha feito antes Ratke ou faria mais tarde Basedow, se dá ao trabalho de pedir o apoio dos poderosos. Sua proposta de universalidade, que teoricamente já se reduzia à escola maternal, e à escola comum, se vê limitada então como proposta prática à escola maternal, ou seja, à educação dos filhos pelos pais. Ele próprio se pergunta: "como se conseguiria que os filhos dos pobres pudessem freqüentar as escolas?"; e se responde: "o eixo de todo esse assunto depende unicamente da preparação dos livros pan-metódicos"(51), quer dizer, de que os pais comprem os manuais de Comenio para educarem, eles próprios, seus filhos. Comenio prevê um sistema escolar em que, aos dois níveis já citados, se seguirão a escola latina e a Academia, um sistema piramidal, mas não se preocupa em prever os meios para que a esses níveis possam aceder outros que não os privilegiados. E, no entanto, é plenamente consciente de que aí vai haver uma seleção, e trata de apresentá-la em termos funcionais, por exemplo, quando, para argumentar a importância da escola comum, afirma que "parece apressado definir aos seis anos a vocação de cada um para as letras ou para os trabalhos manuais, porque ainda não se manifestou nessa idade a capacidade do entendimento nem a inclinação do espírito".(52)

Não menos equivocada é a idéia de que o movimento iluminista queria, em geral, uma educação universal e igual. Como os gregos com os cidadãos, os iluministas tomavam os burgueses pelos homens em geral, e quando, por alguma razão, tropeçavam com os outros, não tinham nenhum escrúpulo em negar-lhes seus direitos. Locke é o pai do Iluminismo e já vimos a quem se preocupava em educar. La Chalotais, o autor de uma proposta de educação nacional, nega o direito dos trabalhadores a terem acesso a ela. O que têm de fazer é "aprender a manejar o buril e o serrote"(53). Voltaire, o "príncipe da luz", felicita-o por isso, e opina que a *canaille* não é digna de ilustração, que a perpetuação da falta de instrução das massas é fundamental e assim pensará todo aquele que tenha uma propriedade e necessite criados (carta a Damilaville), que "tudo está perdido quando o povo entra na discussão" (id.), que instruir o criado e o sapateiro é perder tempo (carta a D'Alembert), que na sua terra quer "diaristas e não clérigos tonsurados"(54). Na mesma linha se expressarão mais tarde Mirabeau, Thiers, Destutt de Tracy e inclusive Ferry. Se tomamos ao pé da letra a proposta de Rousseau em *Emílio*, quais são os jovens que podem se manter afastados do trabalho até a maioridade e contar com um preceptor particular? Kant, que quer que a criança não seja educada em casa mas na escola (o que ele denomina de a "educação pública"), é, no entanto, contrário a que qualquer poder público tome a iniciativa em matéria de educação. Duvida de que o Estado seja capaz de buscar na educação outra coisa que não o seu próprio interesse, e conclui daí que "se depende aqui (na educação, no melhoramento do mundo), principalmente, dos esforços particulares e não tanto da intervenção dos senhores, como pensavam Basedow e outros"(55). Mas "Basedow e outros" recorriam às autoridades porque sabiam que essa era a única possibilidade de um ensino generalizado, coisa que também sem dúvida sabe, mas passa tranqüilamente por alto, o filósofo de Künigsberg.

As ordens religiosas, cuja mensagem universalista deveria exigir uma escola universalista, também aceitam o postulado da educação minoritária ou da escola dividida. Os jesuítas, os mais poderosos, se dedicam com exclusividade à educação das classes altas. Kempis, pertencente aos jerônimos, uma das ordens religiosas que se ocupa da educação dos pobres, escreve: "Precavenha-te do desejo de saber demasiado, é um grande insensato aquele que busca outra coisa que não seja servir à sua própria salvação"(56). Charles Demia, que os católicos consideram o fundador das escolas primárias, informa à municipalidade de Lyon, segundo esta faz constar, que em suas escolas se ensinarão "os princípios da religião e até a ler e escrever"(57) e espera que "cheguem a ser agências de informação ou de empregos onde as pessoas ricas possam procurar serviçais para suas casas, ou empregados para seus negócios".(58)

Condorcet, que talvez seja quem melhor expressa a crença iluminista de que a educação é a base da liberdade, converte-se no apóstolo do ensino gratuito mas se esquece da obrigatoriedade. Consciente de que existem pobres, propõe a fundação dos *enfants de la patrie*, uma espécie de sistema de bolsas cuja capacidade quantitativa para a promoção educacional, segundo ele mesmo descreve, é simplesmente ridícula. No *Esboço de um Quadro Histórico dos Progressos do Espírito Humano*, denuncia a "divisão da espécie humana em duas classes: uma destinada a ensinar e outra feita para crer; uma que oculta orgulhosamente tudo o que se vangloria de saber e outra que recebe com respeito tudo o que se lhe dignam revelar; uma que pretende se elevar acima da razão e outra que renuncia humildemente à sua e que, situando-se novamente por baixo da humanidade, reconhece em outros homens certas prerrogativas superiores à sua natureza comum(59)". Mas quando apresenta seu *Informe* à Assembléia Legislativa, propõe exatamente o que denunciava antes: "Quando o governo estava nas mãos de um rei hereditário, era muito importante privá-lo de toda influência sobre a instrução (...) Agora esse motivo já não existe. A única coisa que importa subtrair à toda autoridade política é o ensino"(60). Ou seja, que a humanidade voltará a se dividir em duas partes: uma, os filhos das classes burguesas que, tendo acesso ao *ensino*, serão educados em liberdade; outra, os filhos das classes populares que, tendo acesso só à *instrução*, receberão uma educação sob o estrito controle do poder político; "uma destinada a ensinar e outra feita para crer".

Herbert Spencer, que conseguiu escrever um livro sobre a educação sem dizer nada de novo, mas dizendo com força inusitada o que outros já tinham dito, e que obteve um imerecido crédito em meios operários, oferece sob o disfarce da evolução social a justiticação para privar da educação a maioria. A função que atribuiu teoricamente ao Estado é a de proteger os direitos dos indivíduos, mas esses são concebidos de uma forma *sui generis*: as pessoas têm o direito de buscar as coisas por sua conta, se é que podem. "Da mesma forma que nossa definição do dever do Estado proíbe que este administre a religião ou a caridade, assim também lhe proíbe administrar a educação"(61). O direito à educação é eludido mediante um sofisma: "Não se pode apontar nenhum motivo para tal interposição (a do Estado) a menos que os direitos das crianças tenham sido violados, e seus direitos não são violados pelo fato de se descuidar de sua educação", já que "o que chamamos direitos são meramente subdivisões arbitrárias da liberdade geral de exercitar as faculdades. (...) Pois bem, o pai que descuida a educação de uma criança não faz tal coisa. A liberdade de exercitar as faculdades é mantida intacta"(62). A própria leitura dos três ensaios sobre educação de Spencer, enfim, com seu silêncio sobre a escola, sobre a educação formal, revela sua despreocupação com o problema da educação popular ou universal, apesar da abundância de exaltações a certos direitos das crianças, os quais acabamos de ver como tenta defender.

Observar-se-á que, na realidade, metemos num mesmo saco duas formas diferentes de classismo: a exclusão das classes populares da escola e a diferenciação do aparelho escolar. Para o que nos interessa aqui, não precisamos entrar em detalhes sobre o tema. É suficiente dizer que, em geral, todo acesso de novas camadas sociais à escola ou à educação se viu acompanhado mais ou menos automaticamente pela diferenciação desta. Quando começa a se dar um certo acesso generalizado na Itália renascentista, as escolas urbanas logo se diferenciam em *senatoriae* ou *latinae* e "alemãs"; quando a Reforma chama todos à escola, surgem de forma separada os ginásios, nos quais se ministra uma cultura clássica e humanística; quando as ordens religiosas estendem seus braços em direção aos setores populares, os jesuítas se encarregam de oferecer um ensino distinto às classes altas; a Revolução Francesa proclama o ideal da escolarização universal, mas Napoleão se ocupa dos liceus e das universidades. Ainda hoje prossegue (e prosseguirá, de uma ou de outra forma) a mesma divisão da escola: pense-se nos liceus franceses e italianos, a *Hauptschule* alemã, as *public* e *grammar schools* ingleses ou o que confusamente aqui se denominam "colégios particulares".

Mas também neste capítulo há exceções notáveis. Antes nos referimos a John Knox e agora podemos fazê-lo a Wistanley e Dell, que em plena revolução inglesa propõem um modelo de escolarização universal inspirado em Comenio. O sistema de educação nacional proposto por Rousseau não só quer escolarizar a todos, mas a todos igualmente. Nas *Considerações sobre o Governo da Polônia*, escreve: "Não gosto em absoluto destas distinções entre colégios e academias, que fazem com que a nobreza rica e a pobre sejam educadas diferente e separadamente. Todos sendo iguais pela Constituição do Estado, devem ser educados juntos e da mesma maneira; e se não se pode estabelecer uma educação pública totalmente gratuita, que ao menos ela tenha um preço que os pobres possam pagar"(63). Também sugere a fundação de um sistema de bolsas. Lepelletier, Robespierre e Saint Just, principalmente, propugnaram durante a Revolução Francesa a idéia de uma escolarização universal e igual.

Fichte, por sua vez, opõe a idéia de "educação nacional" à de "educação popular", de Pestalozzi, quer dizer, a idéia de uma educação igual para todos à de uma educação popular diferenciada. Para sermos exatos interpreta Pestalozzi à sua maneira: "A única coisa que queria era ajudar o povo; mas sua criação, tomada em toda sua amplitude, elimina todas as possíveis diferenças entre esse e a classe culta, proporciona uma educação nacional em vez da pretendida educação popular, e seria capaz de resgatar os povos e todo o gênero humano da profunda miséria atual"(64). "De nossa parte, temos falado não de educação do povo, em contraposição à das classes superiores, já que não desejamos mais ter povo no sentido de plebe baixa e comum, nem sua existência pode mais ser permitida nos assuntos nacionais alemães, mas de educação nacional"(65). Naturalmente, Fichte refere-se a um nível mínimo de educação, sobre o qual se situa a educação erudita, mas acrescenta: "a nova educação pode propiciar esse estado apenas ao rapaz que mostre dotes excelentes para aprender e uma inclinação marcante para o mundo dos conceitos; mas terá que propiciá-la sem exceção a todo aquele que manifeste essas qualidades e sem ter em conta qualquer suposta diferença de nascimento (...)".(66)

Como sexta constante, vemos a educação convertida num *instrumento de poder* da minoria sobre a maioria. Não nos estamos referindo ao fato de que ela está submetida de fato ao poder econômico, social e político, o que é uma trivialidade, seu destino elementar em qualquer sociedade dividida, nem tampouco ao fato de que a educação minoritária ou desigual supõe o monopólio da sua posição privilegiada. Estamo-nos referindo aqui ao fato de que essa vinculação faz parte do discurso sobre a educação.

Na Grécia não é necessário preocupar-se especialmente com os laços da educação com o poder público, porque a comunidade, em si mesma, é política; como conseqüência, pertencer ao grupo dos homens livres e participar do poder político são uma e mesma coisa. Em Roma, o resultado final do processo educativo, quando realizado em sua totalidade, é o orador. Para Catão, o orador é o "homem de bem (*vir bonus*) hábil na arte de falar"(67). Igualmente para Cícero, que antepõe sem vacilação a oratória à filosofia "porque o pensamento se refere a si mesmo e a eloqüência abraça a todos os que estamos unidos em sociedade"(68). Mas quem é o orador? À primeira vista, é o homem que participa nas assembléias ou no Senado, nos comícios ou no fórum, quer dizer, o homem que exerce a democracia. Mas a outra face da oratória nos é apresentada precisamente por Quintiliano, sábio preocupado prioritariamente com a educação, que identifica o retrato do perfeito orador numa personagem retratada por Virgílio, a qual tranqüiliza com a palavra um populacho amotinado. Frente a essa imagem, Quintiliano exclama: "eis aí o homem de bem"(69). A função política mais direta da escola não escapa tampouco a Plutarco, que diz, referindo-se aos povos hispânicos: "As armas não os tinham submetido senão imperfeitamente; foi a educação que os domou".(70)

Os primeiros sistemas escolares propriamente ditos, que são sempre aparelhos estatais, surgem para responder às exigências da burocracia do poder. Roma conta, pela primeira vez, com um aparelho educativo no Baixo Império, quando as necessidades de uma administração burocrática levam sucessivos imperadores — César, Nero, Vespasiano, Adriano, Juliano, Antônio Pio, Marco Aurélio... — a legislar medidas de proteção e estímulo às atividades de gramáticos, filósofos, retóricos e professores de oratória (mas não aos *ludi magister, primus magister* ou *literatores*, que se ocupam do ensino básico). Terminada a Idade das Trevas, vemos reaparecer um embrião de sistema educativo no impropriamente chamado "renascimento carolíngio", quando as funções do novo império exigem outra vez uma burocracia educada. Os próximos sistemas escolares merecedores do nome que surgem no Ocidente, ambos estatais, são o prussiano e o francês, ambos ligados à centralização política e ao desenvolvimento da burocracia moderna. Além disso, é mais do que conhecido que durante toda a Idade Média e a Idade Moderna as universidades desempenharam preferencialmente o papel de abrir caminho para a hierarquia eclesiástica, a burocracia civil ou o mandado militar, aos filhos não primogênitos das famílias nobres e burguesas.

Mas voltemos ao discurso educativo. Quando Locke, que ignora totalmente o problema da educação do povo e só vê a do jovem cavalheiro a cargo de um ou vários preceptores, afirma que o objetivo da educação é "tornar um homem hábil e útil à sua pátria"(71), é óbvio que pensa num homem que vai ter sua parte proporcional na tarefa de dirigir os destinos da monarquia. "Virtude, prudência, cortesia e saber", que são para ele, nessa ordem, os objetivos da educação, não são características que se possam querer para o pequeno camponês ou para o diarista, mas para o homem que deve exercer o poder em companhia de uns poucos.

A complicada parafernália que Kant desenvolve em termos de "liberdade", "autonomia", homem convertido em "legislador universal", "moralidade" distinta da "legalidade" etc., não é, no plano da pedagogia, nada mais do que a aprendizagem da submissão ao direito, que é a forma específica do poder político na sociedade burguesa. O próprio Kant admite isso quando afirma: "A legislação ética não pode ser uma legislação externa, nem sequer a de uma vontade divina, ainda que possa introduzir em sua legislação, como motivos do comportamento, obrigações procedentes de outra legislação, inclusive de uma legislação externa"(72). "Com efeito, é próprio da legislação ética realizar ações só porque são obrigatórias, convertendo em motivo referente do arbítrio o princípio da obrigação, seja qual for a procedência dessa. Há, por isso, muitas obrigações éticas diretas, mas a legislação interna converte também todas as demais em obrigações éticas indiretas"(73). Enfim, "o converter em máxima para mim o agir de acordo com o direito é uma exigência que a ética me formula".(74)

A configuração da educação como instrumento do poder alcança sua culminância, embora implicitamente, em Hegel, para quem a diferenciação

kantiana entre moralidade e legalidade só tem sentido como momento parcial, anterior e superado no desenvolvimento da autoconsciência. A moralidade especificamente hegeliana, a *eticidade*, não é, dito prosaicamente, senão a identidade entre moral interior e direito — e se for possível, dada a teoria política de Hegel, direito administrativo. O mundo ético ao qual o homem se incorpora mediante o processo de formação, *Bildung*, é o Estado; a educação é a aprendizagem da legitimidade do poder. Por outro lado, Hegel dá como certo que na esfera ética ou social somente o Estado, ou seja, o monarca e seus funcionários, *sabe*. "A opinião que costuma ter a consciência ordinária sobre a necessidade e conveniência da colaboração dos estamentos consiste fundamentalmente em supor que os deputados do povo ou o próprio povo *devem saber melhor* que ninguém o que mais convém e que têm, sem dúvida, a melhor inclinação para esse bem. Quanto ao primeiro ponto, o que acontece é, pelo contrário, que o povo, na medida em que com essa palavra se designa uma parte determinada dos membros do Estado, expressa a parte que precisamente *não sabe o que quer*(...). Os funcionários superiores do Estado têm necessariamente uma visão mais profunda e abrangente da natureza das instituições e das necessidades do Estado, assim como uma maior idoneidade e uma prática mais desenvolvida nesses assuntos (...)"(75). Saber e poder são idênticos para Hegel, mas, com maior realismo do que os defensores da meritocracia em nossos dias, não lhe escapa que o poder é o fundamento do saber, mais do que o contrário.

Há dois períodos na história em que a educação apareceu em contraposição ao poder político, mas trata-se de exceções limitadas. O primeiro é o Renascimento, em que o dinheiro e o saber, a nova burguesia urbana e a nova *intelligentsia*, aparecem coligadas frente à velha ordem estamental baseada no berço e no privilégio, configurando duas vias reais ou imaginárias de mobilidade social de acordo com critérios meritocráticos. O segundo é o Iluminismo, que vê no obscurantismo e na incultura os principais pontos de apoio do despotismo. "A verdade", escreve Condorcet, "é ao mesmo tempo inimiga tanto do poder como dos que o exercem; quanto mais ela se expande, menos podem esses esperar enganar os homens; quanto mais força ela adquire, menos necessidade têm as sociedades de ser governadas"(76). Mas é o mesmíssimo Condorcet quem afirma em outro lugar: "Seguidamente os cidadãos, ofuscados por vis bandidos, se levantam contra as leis; então a justiça e a humanidade gritam para que empregueis apenas a arma da razão para lhes recordar seus deveres; por que, então, não desejar que uma instrução bem dirigida os torne, preventivamente, mais difíceis de seduzir, mais dispostos a ceder à voz da verdade?"(77). Aqui aparece claramente o caráter limitado da expecionalidade desses períodos. Durante o Renascimento, a cultura não é um instrumento de afirmação e/ou mobilidade social senão para as reduzidas novas camadas sociais privilegiadas, de forma alguma para a maioria da população. Analogamente, quando os iluministas falam de estender a educação e as "luzes", estão pensando antes de mais nada na nova classe em ascensão e no que possa ser recuperado da velha classe dominante (já vimos antes as pérolas de Voltaire e outros sobre a educação do povo).

Devemos assinalar também, em último lugar, a constante *exclusão ou postergação a que a mulher se viu submetida*. Esse não é um traço distintivo da história da educação ou do pensamento educacional, mas de toda a história e do pensamento de todos os tempos e em todas as áreas. Poderia inclusive afirmar-se que, tanto na realidade como teoricamente, se atribuiu às mulheres um *status* educacional superior ao seu *status* social, isto é, que se viram ainda mais marginalizadas fora do que dentro da educação ou da escola. No entanto, vale a pena destacar a especificidade do tratamento outorgado à mulher no discurso sobre a educação.

Na Antigüidade clássica, obviamente, nem sequer cabe falar do tema: o lugar da mulher é o gineceu. O cristianismo primitivo foi bastante hostil à educação em geral, mas quando, excepcionalmente, lhe deu alguma importância, deixou a mulher de lado. Dentre todos os padres da igreja que nos legaram suas idéias sobre a educação, o único que se ocupou diretamente da mulher foi Jerônimo, para quem a educação do sexo feminino não tinha outros objetivos que a virgindade e a leitura das sagradas escrituras. Durante a Idade das Trevas e a época feudal, naturalmente, não precisavam aprender outras coisas que não fossem as tarefas do lar e a piedade cristã, além de trabalhar a terra no campo. Juan Luis Vives, que se encarregou da educação da futura rainha Mary Tudor e escreveu várias obras sobre a educação das meninas, propõe que essa se baseie, naturalmente, nos serviços domésticos, embora acrescente o latim, a história da Antigüidade, as ciências naturais e alguns trabalhos manuais. Lutero, como vimos, acredita que bastará que as moças se dediquem à escola a metade do tempo dos rapazes. Montaigne cita, talvez aprovatoriamente, Platão e Antístenes para dizer que não há diferença entre os sexos, mas não duvida que "a ciência e a ocupação mais útil e digna para uma mulher é a ciência do lar".(78)

Comenio não foge à defesa da educação da mulher: "Não existe nenhuma razão para que o sexo feminino (...) deva ser excluído dos estudos científicos (...), está igualmente dotado de entendimento ágil e capaz da ciência (às vezes superiores a nosso sexo) e também destinado a elevadas missões (...). Temos medo a sua agilidade? Quanto mais as enchermos de ocupações, tanto mais as afastaremos da agilidade que costuma ter por origem o vazio do entendimento"(79). Mas a ênfase na presença dos dois sexos se detém na escola comum ou na língua materna; desaparece quando Comenio se refere à escola latina ou à Academia (o ensino "secundário" e "superior", deixemos claro). Mais explicitamente, o autor da *Didactica Magna* esclarece que "não se deve encher as mulheres com uma mixórdia de livros supérfluos (...), mas com livros nos quais, ao mesmo tempo em que adquirem o verdadeiro conhecimento de Deus e suas obras, possam perpetuamente aprender as verdadeiras

virtudes e a verdadeira piedade"(80). E acrescenta pouco depois: "Nós pretendemos educar as mulheres não para a curiosidade, mas para a honestidade e a santidade. E de tudo isso o que lhes seja mais necessário conhecer e poder, tanto para cuidar dignamente do lar, como para promover a própria salvação, a do marido, a dos filhos e a da família".(81)

Mais chocante é o sexismo de Rousseau, cuja crítica é tão aguda e penetrante para com outros lugares-comuns da época. "Persisto na opinião", escreve Julie, a nova Eloísa, a seu amante St. Proust, "não posso imaginar um modelo comum de perfeição para dois seres tão diferentes (...), não se necessitam em absoluto os mesmos gostos nem a mesma constituição para trabalhar a terra e para amamentar as crianças"(82). De fato, se Rosseau faz alguma observação marginal sobre a educação da mulher é exclusivamente na ânsia de pôr um fecho na criação de Emílio, encontrando-lhe a esposa adequada. Essa esposa é Sofia, e suas virtudes se definem em contraposição às do feliz Robinson. O destino da mulher é agradar e ser subjugada pelo homem, pois este, sendo o mais forte, deve ser o árbitro do casal, razão pela qual, ao contrário do caso varão, a aparência, a honra e a reputação (que na educação de Emílio deviam ser deixadas de lado), combinadas com a razão, que medeia entre elas e o sentimento, devem ser os critérios do seu comportamento e sua educação. Se o homem foi feito para ser livre, a mulher deve ser subjugada por ele, de modo que a autoridade tem um papel prioritário na sua educação. Se o jovem é educado — e somente próximo da maioridade — na religião natural e escolhe por si mesmo o credo que prefere, a filha deve ser educada no credo da mãe e a esposa professar o do marido. Se a ele se explica criticamente a religião, a ela basta recitá-la. Se ele necessita um preceptor, de difícil escolha, ela não necessita nenhum. Se a pergunta do menino é: para quê serve isso?, a que cabe à menina é: que efeito terá isso? Se ao homem toca traçar e formular a moral, à mulher unicamente praticá-la. E assim sucessivamente. Vejam-se alguns traços da descrição de Sofia: "É de índole afável, naturalmente bondosa e de coração muito sensível"; "adora enfeitar-se"; "tem habilidade natural (...), cantar (...), andar com agilidade, facilidade e graça (...), excelente jeito para cortesias"; "o que Sofia sabe melhor, e que com mais esmero lhe fizeram aprender, são as tarefas do seu sexo, mesmo aquelas pouco usadas, como cortar e coser seus vestidos"; "Sofia tem o entendimento agradável sem ser brilhante"; "tampouco está isenta de manias"; "ama a virtude"; "está instruída nas obrigações e direitos do seu e do nosso sexo"; "tem pouca prática de mundo"; "não só observa silêncio e respeito para com as mulheres mais velhas, como também para com os homens casados ou anciões; nunca aceitará um posto superior a eles, a não ser por obediência".(83)

Kant também as trai, apesar de estar disposto a conceder o distintivo da moralidade a todo ser racional, quer dizer, aos homens, aos seres de outros planetas, aos anjos e a qualquer ser que demonstre que é capaz de pensar.

"O belo sexo", escreve, "tem tanta inteligência como o masculino, mas é uma inteligência *bela*; a nossa há de ser uma inteligência profunda, expressão de significado equivalente ao sublime. (...) O estudo trabalhoso e a reflexão penosa anulam os méritos particulares do seu sexo (...) Uma mulher com a cabeça repleta de gregos (...) parece que não necessita mais que uma boa barba. (...) A mulher, portanto, não deve aprender nada de geometria; do princípio da razão suficiente ou das mônadas só saberá o indispensável para entender a graça nas poesias humorísticas (...). O conteúdo da grande ciência da mulher é preferencialmente o humano, e no humano, o homem (...). Do universo, igualmente, só precisam conhecer o necessário para tornar comovedor o espetáculo do céu numa noite bonita", etc.(84)

As exceções a essa linha não são muito relevantes. A mais conhecida é sem dúvida a de Platão, que na sua *República* exige uma educação idêntica para ambos os sexos; mas, como se sabe, essa obra não passa de uma construção teóricas e utópica cujas propostas nem sempre estão de acordo — não neste caso, — com o realismo de *As leis* ou dos *Diálogos*. A mais notável talvez seja a de Condorcet, que escreve no *Esboço*: "Entre os progressos do gênero humano mais importantes para a felicidade geral, devemos contar com a total destruição dos preconceitos que estabeleceram entre os dois sexos uma desigualdade de direitos, funesta inclusive para o sexo a que favorece. (...) Essa desigualdade não tem outra origem que o abuso da força, e foi inútil ter-se depois tratado de justificá-la com sofismas"(85). No entanto, no *Informe sobre a Instrução Pública* (onde devia ser mais prático) se conforma em propor que haja escolas mistas nos povoados em que não se conte com um número suficiente de habitantes para manter duas escolas separadas, o que é a regra. E na *Primeira Memória*, depois de afirmar que "a instrução deve ser a mesma para as mulheres e para os homens", imediatamente acrescenta que "se o sistema completo da instrução comum (...) parece muito amplo para as mulheres, que não estão destinadas a nenhuma função pública, podemo-nos limitar a fazê-las freqüentar os primeiros graus".(86)

Poder-se-ia tentar detectar outras constantes do pensamento pedagógico, subdividir as que apresentamos aqui ou agrupá-las de outra forma, mas seja como for, não acreditamos que o resultado teria sido muito diferente e, de qualquer forma, acreditamos ter traçado um panorama com o qual é possível já comparar Marx. Talvez reste explicar algo: por que centralizamos nossa atenção em alguns dos grandes pensadores que, mais que na história da educação, parecem ter seu lugar na história da filosofia e não nos detivemos em troca, nessa multidão de modestos pedagogos e educadores que centralizaram sua atividade na escola? Provavelmente, certa deformação profissional leva o autor a se sentir mais cômodo no terreno do geral, das concepções gerais da sociedade ou da educação dentro desta, mas há um argumento que para nós tem mais peso. Consiste, simplesmente, na convicção de que a "pequena pedagogia" tem muito pouco a acrescentar às concepções globali-

zantes. Não é que pensemos que o pensamento de Platão, Kant e Hegel tenha movido o mundo, mas exatamente o contrário; estamos convencidos de que o pensamento filosófico que perdurou até nossos dias é justamente o que melhor sintetizou e formulou o que uma sociedade ou uma época pensavam de si mesmas, quer dizer, aquilo que mais diretamente foi movido pelo mundo. Para expressar de novo nas palavras de Hegel, "a filosofia é seu tempo expressado em pensamentos". A diferença está em que, enquanto a pedagogia — como muitas outras disciplinas — costuma ser e quase não pode ser outra coisa que o reflexo parcial de uma realidade parcial, de uma parcela da realidade (ou de uma realidade parcelada, se se prefere), a filosofia tem (ou teve, porque hoje esse papel corresponderia à sociologia) a oportunidade de ser o reflexo total de uma totalidade real, um todo pensado em que, como na realidade, devem-se encaixar as partes. Não é possível, por exemplo, entender Pestalozzi sem Kant, como tampouco Freire sem Marx.

Notas de Referência

1 – Platão, *As leis*, Vol. I. pág. 28; versão de Fernando Cervera Sanfelipe, Iberia, Barcelona, 1965.
2 – Aristóteles, *Política*, livro VIII, pág. 302; tradução de Antonio Gómez Robledo, Porrúa, México, 1977.
3 – P. Vignaux, *O pensamento na Idade Média*, pág. 21; tradução de Tomas Segovia, Fondo de Cultura Económica, México, 1977.
4 – A. Clausse, *A Idade Média*, em M. Debesse e G. Mialaret, eds., *História da Pedagogia*, Vol. I, pág. 131; versão castelhana de Prudenci Comes, Oikos-tau, Barcelona, 1973.
5 – Citado em Ligue Communiste Revolutionaire, *L'école de Jules Ferry est morte*, pág. 7; Maspero, Paris, 1974.
6 – J. J. Rousseau, Considerations sur le gouvernement de Pologne, em Oeuvres Complètes, Vol. I, pág. 703; Firmin Didot, Paris, 1968.
7 – Diógenes Laercio, VIII, 16. Citado por Hegel, por sua vez citado em W. Kaufmann, *Hegel*, pág. 97; tradução de Victor Sánchez de Zavalla, Alianza Editorial, Madrid, 1979.
8 – Recolhido em L. Colletti, *Ideologia e sociedade*, pág. 214; versão espanhola de A. A. Bozzo e J. R. Capella, Fontanella, Barcelona, 1975.
9 – G. W. F. Hegel, *Lições sobre filosofia da história universal*, pág. 69-70; tradução de José Gaos, Revista do Ocidente, Madrid, 1974.
10 – Ibid., pág. 71.
11 – G. W. F. Hegel, *Enciclopédia das ciências filosóficas*, pág. 276; tradução de E. Ovejero e Maury, Porrúa, México, 1977.
12 – Loc. cit.
13 – J. A. Comenio, *Didactica Magna*, pp. 12-13; tradução de Saturnino López Peces, Porrúa, México, 1976.
14 – Ibid., pág. 21.
15 – J. J. Rousseau, *Emílio*, pág. 150; tradução anônima, Porrúa, México, 1978.
16 – Ibid., pág. 54.
17 – Ibid., pág. 44-45.
18 – K. Marx, *Contribuição à crítica da economia política*, p. 109; versão castelhana de J. Merino, Comunicación, Madrid, 1976.

19 – I. Kant, Pädagogik, pág. 448; em *Kants Werke*, Vol. IX, edição em curso da obra completa pela Academia de Berlim, Walter de Gruyter und Co., Berlim Ocidental, 1968.
20 – I. Kant, *Crítica da razão prática*, pág. 151; tradução de Enrique Garcia Morente e E. Miñana Y Villasagra, Porrúa, México, 1977.
21 – G. W. F. Hegel, *Fenomenologia do espírito*, pág. 21, tradução de Wenceslao Roces e Ricardo Guerra, Fondo de Cultura Económica, México, 1973.
22 – G. W. F. Hegel, *Princípios da filosofia do direito*, pág. 24; tradução de Juan Luis Vermal, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1975.
23 – Ibid., pág. 26.
24 – Platão, *O sofista ou o ser*, em *Diálogos*, pág. 735 e ss.; Porrúa, México, 1979.
25 – Platão, *As leis*, cit., Vol. I, pág. 195.
26 – Werner Jäger, *Paideia*, pág. 1030; tradução de Joaquin Xirau e Wenceslao Roces, Fondo de Cultura Económica, México, 1978.
27 – Santo Agostinho, *Confissões*, livro X, Caps. VIII ao XIV, pág. 225 e ss.; versão espanhola de Eugenio de Ceballos, Iberia, Barcelona, 1976.
28 – Ibid., Cap. XI, pág. 260.
29 – Ibid., Cap. XII, pág. 261.
30 – Ibid., Cap. XVII, pág. 267.
31 – Cf. N. Abbagnano e A. Visalberghi, *História da Pedagogia*, pp. 147-148; tradução de Jorge Hernández Campos, Fondo de Cultura Económica, México, 1976.
32 – Cf. Tomás de Aquino, *De magistro*, tradição de frei Antonio Figuera, Publicaciones de la Universidad de Costa Rica, 1961.
33 – J. A. Comenio, *Didáctica Magna*, cit., pág. 12.
34 – Ibid., pág. 13.
35 – Ibid., pág. 15.
36 – J. J. Rousseau, *Emílio*, cit., pág. 4.
37 – Ibid., pág. 50.
38 – J. J. Rousseau, *Considerations sur le gouvernement de Pologne*, cit., pág. 710.
39 – J. J. Rousseau, *Emílio*, cit., pág. 219.
40 – I. Kant, Pädagogik, cit., pág. 446.
41 – Ibid., pág. 448.
42 – J. G. Fichte, *Discursos à nação alemã*, pág. 333; tradução de Maria Jesús Varela e Luis Acosta, Editora Nacional, Madrid, 1977.
43 – Ibid., pág. 89.
44 – J. J. Rousseau, *Emílio*, cit., pág. 3.
45 – Helvecio, *De l'Esprit*, em *Oeuvres Complètes d'Helvetius*, Vol. V, pág. 94-96; P. Didot l'Ainé, Paris, 1795.
46 – Citado em Brian Simon, ed., *The radical tradition on education in Britain*, Lawrence and Wishart, Londres, 1972, pág. 65.
47 – *Ibid.*, pág. 80.
48 – M. Lutero, *Obras*, p. 228; edição de Teófanes Egido, Sígueme, Salamanca.
49 – J. A. Comenio, *Didáctica Magna, cit.*, p. 37.
50 – *Ibid.*, p. 22.
51 – *Ibid.*, p. 189.
52 – *Ibid.*, p. 167.
53 – *Cf.* Anne Querrien, *Trabajos Elementales sobre la Escuela Primaria*, p. 26; tradução espanhola de Julia Varela, La Piqueta, Madrid, 1979.
54 – Citado por H. J. Laski, *El Liberalismo Europeo*, p. 184; tradução espanhola de Victoriano Miguélez, Fondo de Cultura Económica, México, 1977.
55 – I. Kant, *Pädagogik, cit.*, p. 448.
56 – Citado por Aníbal Ponce, *Educación y Lucha de Clases*, p. 161; Editorial Latina, Bogotá, 1977.
57 – Citado em G. Compayre, *Carlos Demia y los Orígenes de la Enseñanza Primaria*, p. 22; tradução anônima, La Lectura, Madrid, 1928.

58 – *Ibid.*, p. 28.
59 – Condorcet, *Bosqueio de un Cuadro Histórico de los Progresos del Espírito Humano*, p. 94; tradução de Marcial Suárez, Editora Nacional, Madrid, 1980.
60 – Condorcet, *Rapport et Projet de Decret sur l'organisation générale de l'Instruction Publique*, em *Oeuvres de Condorcet*, Vol. VII, p. 521, em nota de pé de página; Firmin Didot Frères, Paris, 1847.
61 – H. Spencer, *Social Statics*, Gregg International Publishers, Westmead, 1970, p. 330.
62 – *Loc. cit.*
63 – J. J. Rousseau, *Considerations sur le Gouvernement de Pologne, cit.*, p. 709.
64 – J. G. Fichte, *Discurso a la Nación Alemana, cit.*, p. 232.
65 – *Ibid.*, p. 234.
66 – *Ibid.*, pp. 258-259.
67 – Citado por Aníbal Ponce, *op. cit.*, p. 82.
68 – Cícero, *Los Oficios*, livro I, Cap. XLIV, p. 135; tradução espanhola de Manuel de Valbuena, Aguilar, Madrid, 1945.
69 – *Cf.* Aníbal Ponce, *op. cit.*,, pp. 82-83.
70 – *Cf. ibid.*, pp. 107-108.
71 – Locke, *Thoughts on Education*, pp. 70 e 170; em J. L. Axtell, ed., *The Educational Writings of John Locke*, Cambridge University Press, 1968.
72 – I. Kant, *Introducción a la Teoría del Derecho*, p. 55; tradução de Felipe González Vicén, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1954.
73 – *Loc. cit.*
74 – *Ibid.*, p. 81.
75 – G. W. F. Hegel, *Princípios da Filosofia do Direito, cit.*, pp. 349-351.
76 – Condorcet, *Sur l'Instruction Publique, Quatrième Mémoire*, em *Oeuvres de Condorcet, cit.*, Vol. VII, p. 421.
77 – Condorcet, *Sur la nécessité de l'Instruction Publique*, em *ibid.*, Vol. VII, p. 447.
78 – M. de Montaigne, *Oeuvres Complètes*, Editions du Seuil, Paris, 1967, p. 393.
79 – J. A. Comenio, *Didáctica Magna, cit.*, p. 31.
80 – *Loc. cit.*
81 – *Ibid.*, p. 32.
82 – J. – J. Rosseau, *La Nouvelle Heloïse*, primeira parte, carta XLVII, p. 128; *Oeuvres Complètes*, Paris, 1964.
83 – J. – J. Rousseau, *Emílio, cit.*, pp. 311-316.
84 – I. Kant, *Observaciones sobre el Sentimiento de lo Bello y de lo Sublime*, pp. 147-149; tradução de A. Sánchez Rivero, Porrúa, México, 1978.
85 – Condorcet, *Bosquejos de un Cuadro Histórico de los Progresos del Género Humano, cit.*, pp. 241-242.
86 – Condorcet, *Sur l'Instruction Publique, Premier Mémoire, cit.*, pp. 215-216.

II

A CRÍTICA COMO PONTO DE PARTIDA E COMO MÉTODO

Em todas ou quase todas as obras teóricas de Karl Marx aparece a palavra *crítica* (*Kritik*), seja no próprio título, como na *Crítica da Filosofia do Estado de Hegel*, na *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* ou na *Contribuição à Crítica da Economia Política*, seja no subtítulo, como em *A Sagrada Família, ou Crítica da Crítica Crítica, contra Bruno Bauer e seus comparsas*, em *A Ideologia Alemã: Crítica da Novíssima Filosofia Alemã, nas pessoas de seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner e do socialismo alemão nas de seus diferentes profetas*, ou em *O Capital: Crítica da Economia Política*.

Bastaria esse único fato para levar à conclusão de que nos escritos de Marx teria que se buscar, antes que os elementos ou o marco de uma possível teoria da educação ou da pedagogia, a crítica da educação existente e, no seu caso, das teorias pedagógicas então correntes. Mas com tal inferência permaneceríamos numa aproximação muito superficial do porquê da reiteração do termo "crítica" na obra marxiana, como método, ou em relação ao método e ao conteúdo do marxismo. A crítica apareceria, assim, como resultado imediato do espírito polêmico do autor ou como simples conseqüência do fato de ter tido que construir seu sistema em luta com outras correntes da filosofia, do socialismo ou da economia política. Uma breve imersão na evolução intelectual de Marx logo mostrará como seria errôneo tomar esse caminho.

A filosofia alemã, ou melhor, a filosofia em geral parecia ter alcançado com Hegel o ponto em que já não era possível continuar avançando. Para os discípulos mais próximos ao "Imperecível", a única tarefa pendente era a de

desenvolver o sistema em campos onde o mestre apenas tinha deixado leves indicações, mas sem de modo algum pôr em questão a articulação do sistema em si. Para os chamados "jovens hegelianos", em troca, era preciso fazer uma distinção entre o Hegel esotérico e o Hegel exotérico, entre o método e o sistema do filósofo. Aceitavam a idéia do movimento constante da realidade através da negação e da negação da negação, a diferença entre aparência e determinação, a teleologia da marcha triunfante da razão, a localização do filósofo no cimo da humanidade que caminha para a consciência de si e até mesmo a identificação do Estado em geral como a esfera do racional, mas não podiam admitir aspectos como a mera diferenciação formal entre filosofia e religião, a tentativa de mediação das contradições ou o servilismo com respeito ao Estado prussiano.

Que a distinção entre método e sistema não era descabelada, nem simplesmente uma tentativa piedosa de resgatar o gênio do filósofo da debilidade do cidadão Hegel, é algo que vem corroborado pela atitude simétrica dos anti-hegelianos, os *Gegner* da direita política, filosófica e teológica, para os quais o defeito de Hegel está em justificar *o que é*, mas simplesmente porque existe, diríamos, autonomamente, em vez de o fazer em nome de uma autoridade mais alta. Dessa forma, Hegel justificaria igualmente o existente e o movimento, o que é o que vem a ser, a realidade e sua transformação, a conservação e a revolução(1). Essa reação não foi exclusiva de um punhado de kantianos e teólogos protestantes inveterados, senão que se transformou em atitude oficial com a chegada de Frederico Guilherme IV ao trono e, por seu intermédio, de Schelling à Universidade de Berlim.

Que tanto a esquerda hegeliana como os anti-hegelianos estivessem errados em sua interpretação de Hegel, que a filosofia deste seja mais uma dialética do já acontecido que uma dialética do vir a ser, que o próprio método hegeliano esteja castrado pelo sistema, é algo que não nos interessa aqui. Tampouco podemo-nos deter nas outras possíveis orientações a partir de Hegel, diferentes da que através da esquerda hegeliana conduz a Marx, como a existencialista que vai de Kierkegaard a Heidegger, a historicista-reformista de Croce e Gentile ou a fenomenológica que corre paralelamente de Schleiermacher a Husserl; nem sequer ocuparmo-nos da bifurcação da esquerda hegeliana a partir de Bauer e Stiner, que nos pode levar até Nietzsche.

O que nos interessa no momento é, unicamente, que, armados do método, os jovens hegelianos acreditavam ser seu dever mostrar em todos os terrenos a distância que ainda separava o real do racional, a aparência da determinação, etc. A expressão mais plástica dessa convicção da possibilidade de empregar o método hegeliano, deixando de lado o sistema, nos é oferecida pelo poeta Heine, de quem mais tarde Engels diria que, naquela época, era o que de entre eles melhor havia compreendido a natureza revolucionária da filosofia de Hegel. Heine relata uma conversa imaginária com o filósofo sobre a forma como deve ser entendida a expressão "Todo o racional é real, todo o real é racional", e diz: "Como, certa vez, eu me mostrava insatisfeito com a frase 'Tudo que é real é racional', ele sorriu de maneira estranha e observou que também se podia entender assim: 'Tudo que é racional tem que ser necessariamente'."(2)

O instrumento de que se valiam para fustigar uma realidade pouco satisfatória, ainda não conformada à razão, era precisamente a crítica, exercida através da tribuna universitária até que foram privados dela e, simultânea e sobretudo posteriormente, através da letra impressa. Essa absolutização da crítica como método e a ilimitada confiança em sua eficácia invariavelmente se traduziam numa atitude contemplativa com relação à realidade política; em alguns casos, como no de Feuerbach, tal atitude coincidia perfeitamente com uma disposição nula para submergir no torvelinho dos acontecimentos políticos; em outros, como no de Bruno Bauer, a quem não se pode negar seu compromisso, expressava-se numa atitude depreciativa para com a "massa" que não sabia encontrar seu caminho e a quem o filósofo às vezes condescendia em se dirigir com uma espécie de "não é isso, não é isso"; e, enfim, nos que, como Arnold Ruge, tinham centralizado precocemente sua atenção nos acontecimentos políticos, a crítica via-se eximida da necessidade de tratar do concreto por causa de um pessimismo obsessivo com respeito às possibilidades de qualquer ação política na Alemanha.

Deixando Marx e Engels à parte, o mais importante de todos os pensadores do grupo jovem-hegeliano é sem dúvida Feuerbach. Talvez Engels exagere ao dizer que, com a aparição das obras de Feuerbach, todos os jovens hegelianos se fizeram feuerbachianos, extrapolando assim sua própria evolução, pois Strauss e B. Bauer já tinham aberto o caminho da crítica da religião. Ruge emparelhava Feuerbach com Strauss e B. Bauer num único grupo de "verdadeiros intérpretes da filosofia de Hegel", e identificava particularmente o autor de *A Essência do Cristianismo* com o último dos filósofos citados(3). Um correspondente da *Augsburger Allgemeine Zeitung* chegou a afirmar, segundo declara o próprio Feuerbach numa carta, que bastava ler "umas poucas páginas" do seu livro para se dar conta de que se tratava do mesmo autor da *Posaune*(4) (refere-se ao texto *Die Posaune des Jungsten Gerichts Über Hegel den Atheisten und Antichristien. Ein ultimatum* de Bruno Bauer, publicado anonimamente), o que mostra que nem o terreno era tão novo nem o significado do livro de Feuerbach foi tão claramente apreciado por todos. Os jovens hegelianos encontravam-se então, de acordo com Engels, envolvidos na contradição entre o idealismo de Hegel e o materialismo anglo-francês a que tinham recorrido em sua luta contra a religião positiva. "Foi então", escreve, "quando apareceu *A Essência do Cristianismo* de Feuerbach (em 1841). Esta obra liquidou de vez a contradição, reconduzindo outra vez, sem mais, o materialismo ao trono. A natureza existe independentemente da toda filosofia; é a base sobre a qual cresceram e se desenvolveram os homens, que são também, eles próprios, seus produtos naturais; fora da natureza e dos homens não

existe nada, e os seres superiores que nossa imaginação religiosa forjou não são nada mais do que outros tantos reflexos fantásticos do nosso próprio ser. (...) Só tendo vivido a ação libertadora desse livro pode-se fazer uma idéia dele. O entusiasmo foi geral: a tal ponto que todos nós nos convertemos em feuerbachianos. Com que entusiasmo Marx saudou a nova idéia e até que ponto se deixou influenciar por ela — apesar de todas as reservas críticas —, pode-se ver lendo *A Sagrada Família*".(5)

A afirmação de Engels não é exata, particularmente com relação a Marx. Já em março de 1843, ele escreve a Ruge que Feuerbach insiste "demasiado na natureza e demasiado pouco na política"(6). Na mesma obra citada por Engels como mostra da influência de Feuerbach sobre Marx, *A Sagrada Família*, esse se refere sempre a obras posteriores a *A Essência do Cristianismo*, que sem dúvida considerava mais importante. Pois bem, respondendo justamente à confusão criada em torno da sua relação com Hegel, Feuerbach escreveu um artigo, *Zur Beurteilung des Wesens des Christentuns* (Contribuição para um Juízo sobre *A Essência do Cristianismo*), em que dizia, apresentando-se em oposição a Hegel: "Hegel identifica a religião com a filosofia, e eu ponho em evidência sua específica diferença; Hegel critica a religião apenas no conceito, e eu, na sua verdadeira essência; Hegel objetifica o que é subjetivo, e eu subjetifico o que é objetivo. Hegel opõe o finito ao infinito, o especulativo ao empírico, enquanto eu, justamente porque já encontro o infinito no finito e o especulativo no empírico, e porque o infinito é para mim apenas a essência do finito, tampouco encontro nos mistérios especulativos da religião outra coisa que verdades empíricas, tal como, por exemplo, a única verdade que encerra o 'mistério especulativo' da Trindade é que a vida em comum é a única forma de vida, o que não é uma verdade à parte, transcendente ou sobrenatural, mas uma verdade geral inerente ao homem, ou, em termos mais simples, uma verdade natural"(7). Tempos antes, em *Zur Kritik der Hegelschen Philosophie* (*Contribuição à Crítica da Filosofia de Hegel*), tinha escrito: "A filosofia genético-crítica é a que não demonstra nem concebe dogmaticamente um dado objeto pela aparência (...) mas a que estuda sua origem: essa filosofia se pergunta se o objeto é um objeto real ou apenas uma aparência, um fenômeno puramente psicológico; ela distingue, pois, da maneira mais estrita, entre o subjetivo e o objetivo"(8). Sem dúvida foi pensando nesses fragmentos e, certamente, em *A Essência do Cristianismo*, que Marx escreveu na *Crítica da Filosofia do Estado de Hegel* algo que parece estar diretamente inspirado nele: "Uma crítica que ainda *luta* com seu objeto continua sendo dogmática. Por exemplo, era dogmático atacar o dogma da Santíssima Trindade ressaltando a contradição de que três fossem um ao mesmo tempo. A verdadeira crítica mostra a gênese interna da Santíssima Trindade no cérebro de um homem. Descreve seu nascimento" etc.(9). Um ano mais tarde, nos *Manuscritos* de Paris, afirma: "Só de Feuerbach parte a crítica *positiva*, humanista e naturalista".(10)

Posteriormente trataremos mais detalhadamente de Feuerbach. Por ora, basta este primeiro passo. Feuerbach ocupa-se da contradição entre ser e pensamento, que em Hegel foi suprimida apenas de forma aparente, a existência desaparecendo no pensamento hipostasiado. "A filosofia hegeliana é a supressão da contradição entre o pensar e o ser, tal como a formulou Kant em especial; mas, note-se bem, a supressão dessa contradição apenas *no seio da contradição* — no seio de um *elemento*, no seio do *pensar*. O *pensamento* é, para Hegel, o *ser* — o *pensamento* é o *sujeito*, o *ser* é o *predicado*"(11). Mas "a verdadeira relação entre o pensar e o ser é unicamente a seguinte: o *ser é sujeito*, o *pensamento é predicado*"(12). A filosofia de Hegel não é nada mais do que "a teologia verdadeira, conseqüente e racional"(13), "o último refúgio, o último pilar racional da teologia", de modo que quem não abandona a primeira tampouco abandona a segunda(14). Da inversão da relação entre ser e pensamento, da localização do pensamento como predicado e o restabelecimento do ser como sujeito segue-se necessariamente o que Feuerbach chama de "filosofia genético-crítica": a filosofia não deve continuar discutindo dogmaticamente as idéias, mas explicá-las e criticá-las a partir do homem que as criou: eis aqui o primeiro passo, necessário, já dado, para avançar, nas palavras de Marx, da crítica do céu à da terra.

O homem que mais influenciou os jovens hegelianos e seu líder foi, sem dúvida alguma, Bruno Bauer. Sua marca sobre Marx, que, entre outras coisas, esperou durante um certo tempo entrar para o ensino universitário através dele, é especialmente clara na tese de doutorado deste, *Diferença da Filosofia da Natureza em Demócrito e Epicuro*, e na *Introdução à Crítica do Direito de Hegel*, e não deve ficar obscurecida pela violenta crítica a que o submeteu na introdução aos *Manuscritos*, *n' A Sagrada Família* e *n'A Ideologia Alemã*. A crítica baueriana da religião, embora seja menos concludente que a de Feuerbach e se mantenha dentro de limites estritamente hegelianos, é muito mais detalhada e, ao mesmo tempo, rica em indicações para uma crítica de seus fundamentos históricos e sociais. Na luta entre a essência e a autoconsciência no desenvolvimento e no resultado da filosofia hegeliana, Bauer, ao contrário de Strauss, que tomara partido em favor da essência e do conteúdo, opta pela autoconsciência e pela forma, o que fica visivelmente manifesto na sua crítica da obra desse, *A vida de Jesus*. Mas se a autoconsciência é a forma final do desenvolvimento do espírito, aquele que formula isso será ele próprio a autoconsciência do desenvolvimento histórico, a última fase da evolução do espírito. O próprio Hegel, que sem dúvida tinha mais medo do ridículo do que Bauer, não pôde evitar apresentar-se nas *Lições de História da Filosofia* como a culminação da própria filosofia, encarnada no filósofo. Por outro lado, se o desenvolvimento está do lado da autoconsciência, tudo o que seja autoconsciência há de ser substância passiva, "massa". Isso não quer dizer, não importando, a esse respeito, que o foco principal da sua atenção fosse a religião, que Bauer se descuidasse das questões mundanas, do político, do

social e econômico, mas sim que define uma relação peculiar, embora não privativa do caso Bauer, da filosofia com o mundo. Todas as formas sucessivas que a autoconsciência vai alcançando no seu desenvolvimento tornam-se de imediato obstáculos para sua evolução ulterior. A autoconsciência deve, então, desembaraçar-se delas mediante a crítica, que vai demolindo invariavelmente tudo o que encontra no seu caminho, sejam idéias, produtos da alienação, instituições etc. Os filósofos são "os senhores do mundo; são eles que forjam o destino da humanidade, suas obras são obras do 'destino'. Eles escrevem os segredos da história diretamente no original"(15). O filósofo denuncia o não "verdadeiro", o ainda não conformado à razão, e por isso só resta esperar as comoções que suas publicações sucessivas devem produzir, a difusão de suas idéias. A crítica representa, assim, por si só, tudo que é ativo, consciente, revolucionário, todo o potencial transformador; do outro lado, em troca, a massa representa a inércia, a ausência de consciência, o elemento passivo. As formas um tanto grotescas a que podia chegar essa relação polarizada entre a "crítica crítica" e a "massa" foram sistematicamente expostas e ridicularizadas por Marx e Engels em *A Sagrada Família* e *A Ideologia Alemã*.

No entanto, não se pode desprezar a influência de Bauer sobre Marx justamente com relação ao papel da crítica. Mais adiante poderemos acompanhar detalhadamente a mudança na função atribuída por Marx à crítica e na própria forma de compreendê-la, que é ao mesmo tempo o tema da relação entre o movimento filosófico e o movimento prático, entre o pensamento e o ser etc., e veremos principalmente como a concepção marxiana da práxis se forma em luta não apenas com Feuerbach mas também, particularmente, com Bauer, enquanto máximo expoente do jovem hegelianismo. Por ora basta assinalar que a crítica como a entende Bauer, como assalto da autoconsciência que quer prosseguir seu caminho contra a substância, do vir a ser da autoconsciência contra sua fase anterior, só que em forma menos escolástica e sem uma pretensão tão acentuada de ser o agente único do movimento, seguramente está na mente de Marx quando, numa carta de setembro de 1843, preparatória da aparição dos *Deustsche-Franzosische Jahrbücher*, escreve a Ruge: "Nós não antecipamos dogmaticamente o mundo, mas a partir da crítica do velho pretendemos deduzir o novo"(16), fragmento que expressa algo que foi uma característica de Marx desde sua irrupção na literatura filosófica e política, o distanciamento com relação a toda posição doutrinária e portadora de modelos a serem seguidos.

A concepção crítica de Marx pode ser analisada em melhores condições e com o máximo de clareza quando vista em oposição às concepções de Feuerbach e Bauer. Além disso, esse é também o seu processo real de evolução. Nele se destacam duas linhas que, embora não possam ser consideradas nem compreendidas separadamente, de maneira estanque, merecem ser expostas individualmente para uma maior simplicidade. A primeira é a

que, partindo de e em contraposição a Feuerbach, leva-o da crítica da religião à crítica da economia política. A segunda, separando-o progressivamente da crítica meramente teórica, ao estilo baueriano, leva-o à idéia da *práxis* como fusão da crítica teórica e da crítica prática.

No prefácio à *Contribuição à Crítica da Economia Política*, o próprio Marx descrevia assim sua evolução intelectual: "O primeiro trabalho que empreendi para resolver as dúvidas que me assaltavam (sobre o socialismo e o comunismo franceses, MFE) foi uma revisão crítica da *Rechtsphilosophie* de Hegel, trabalho cuja introdução apareceu nos *Deutsche-Franzosische Jahrbücher*, publicados em Paris em 1844. Minhas investigações conduziram a este resultado: que as relações jurídicas, assim como as formas de Estado, não podem ser explicadas nem por si mesmas nem pela chamada evolução geral do espírito humano; que se originam, em vez disso, daquelas condições materiais da existência que Hegel, seguindo o exemplo dos ingleses e franceses do século XVIII, englobava sob o nome de "sociedade civil"; por sua vez a anatomia da sociedade deve ser buscada na economia política"(17). Quer dizer: através da crítica da política, chegou à crítica da sociedade entendida como crítica da economia, das relações econômicas. Noutro lugar, em troca, na mesma *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* a que alude no parágrafo anterior, Marx descreve como necessário outro périplo:" (...) a crítica da religião é a condição primeira de qualquer crítica"(18); e, pouco depois: "a crítica do céu deve-se converter na crítica da terra, a *crítica da religião* na *crítica do direito*, a *crítica da teologia* na *crítica da política*".(19)

A trajetória apresenta-se, assim, mais longa: da crítica da religião à crítica da política, e da crítica da política à crítica da sociedade e economia, entendidas essas duas últimas como uma mesma coisa. Poderia parecer que com isso violentamos a evolução descrita por Marx, já que ele mesmo afirma que "o primeiro trabalho" que empreendeu inscrevia-se na crítica da política e que com ele chegou diretamente à conclusão de que devia basear-se na crítica da sociedade civil e/ou da economia política, mas o segundo texto citado nos dá apoio para isso. No pequeno trecho autobiográfico visto, Marx fala da sua evolução intelectual a *grosso modo*, descreve sua transição como investigador do campo da política ao da economia, mas não se deve entendê-lo como um processo *ex nihilo*. De fato, os trabalhos mais importantes de Marx durante o período a que se refere foram: a *Crítica da Filosofia do Estado de Hegel*, escrito entre março e agosto de 1843 e nunca publicado; em seguida, *Sobre a Questão Judaica*, elaborada em fins de 1843, e a *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, escrita entre fins do mesmo ano e princípios do ano seguinte, ambas publicadas em 1844 nos *Anais Franco-alemães*. O primeiro desses textos é dedicado, efetivamente, às seções 261 a 313 das *Linhas Fundamentais da Filosofia do Direito* — ou, resumidamente, *Filosofia do Direito* — de Hegel, e seu conteúdo é uma crítica à concepção política deste, apenas acompanhada, adequada e significativamente, por algumas no-

tas sobre temas religiosos; o segundo, em troca, *A Questão Judaica*, é tanto uma crítica da religião como da política, quase meio a meio e paralelamente, quer dizer, com um processo e um fundo análogos. O terceiro, enfim, trata justamente da relação entre a crítica da religião e a crítica da política, entre outras coisas.

Por outro lado, a evolução intelectual de Marx e sua fixação em obras escritas não têm por que ser idênticas. Na realidade, independentemente do fato de que seu primeiro trabalho importante seja um trabalho político, não há dúvidas de que sua trajetória teórica começa pela crítica da religião, o que se conclui tanto das afirmações contidas na *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, que são o reflexo daquela, como do papel desempenhado por Bauer e Feuerbach, dois autores dedicados fundamental e quase exclusivamente a tal gênero de crítica, sobre a formação do pensamento do jovem Marx.

Parece conveniente determo-nos um pouco mais detalhadamente em alguns aspectos dessas três obras. Escritas num momento chave, nodal, da evolução de Marx, mostrar-nos-ão, apesar de sua proximidade no tempo, os primeiros passos cruciais da mesma.

Da *Crítica da Filosofia do Estado de Hegel* pode dizer-se que é, em grande parte, uma tentativa de submeter a teoria política do filósofo a uma crítica similar a que Feuerbach havia dirigido contra sua teoria da religião. Em todo caso, são numerosas as passagens em que salta à vista a forte influência de Feuerbach sobre Marx. Muitas vezes simplesmente se traduzem suas expressões ao terreno da crítica política, como quando Marx afirma que "o cerne do problema está no fato de que Hegel converte em todos os lugares a idéia no sujeito, enquanto o sujeito genuíno e real, como o 'sentimento político', é convertido no predicado"(20), ou que "como a religião não faz o homem, mas antes o homem a religião, assim a constituição não faz o povo, mas o povo a constituição"(21), para citar apenas dois exemplos. Essa influência fica também claramente manifesta na insistência na oposição entre o ser genérico (*Gattungswesen*) do homem, seu ser como membro da espécie, e a existência privatizada a que se vê submetido na sociedade civil ou burguesa (*Burgerliches Gesellschaft*), ou na caracterização do Estado hipostasiado como projeção abstrata desse ser genérico, temas tomados da crítica feuerbachiana da religião.

Hegel, tendo percebido que a sociedade burguesa era o reino dos interesses particulares, a guerra de todos contra todos, propunha construir um sistema estatal que, como representante do interesse geral, impedisse que os interesses particulares se devorassem entre si. Até aqui se trataria apenas de uma opção política, mas Hegel, para quem o Estado é a mais alta encarnação da razão na terra, não o apresenta como um resultado da sociedade civil, mas a sociedade civil — e a família — como momentos do desenvolvimento do Estado ou, mais exatamente, da eticidade. Marx submete a uma crítica detalhada todo o capítulo da *Filosofia do Direito* dedicado à eticidade (*Sittlichkeit*). Ao longo dessa crítica vai mostrando como o que Hegel faz não é senão teorizar de forma especulativa e mística o que existe, mas esse tratamento detalhado não nos interessa aqui. O que exige nossa atenção é que, pela primeira vez, Marx formula o fato fundamental de que a economia se encontra na base da política, determinando tanto o conteúdo desta como a relação específica entre ambas.

Segundo Marx, a sociedade burguesa é campo de interesses particulares contrários. Lá onde reinam os interesses particulares, o interesse geral pode surgir unicamente como abstração, e essa abstração é justamente o Estado moderno, como esfera política separada. Na esfera política os homens não se relacionam como aquilo que realmente são — burgueses, comerciantes, camponeses etc. — mas como cidadãos abstraídos de suas condições reais de existência. Mas na medida em que o interesse geral surge apenas como abstração, ele não pode ser senão a consagração dos interesses particulares. Não precisamos desenvolver nem explicar mais isso: basta-nos saber que, para Marx, a esfera política, o Estado moderno, do qual se faz parte como cidadão, tem sua base na esfera econômica, a sociedade civil, na qual se é burguês, latifundiário, proletário etc. A própria necessidade da abstração política, de uma instância *meramente* política (na Antigüidade ou no feudalismo as relações econômicas, sociais e políticas eram *idênticas entre si*), é explicada pela natureza da sociedade civil. "A família e a sociedade civil são as precondições do Estado; elas são seus verdadeiros agentes; mas na filosofia especulativa é ao contrário".(22)

Salta à vista que esse tratamento do problema em termos de "universalidade" e "particularidade", "interesses particulares" e "interesses gerais", "sociedade civil" etc., tem muito pouco a ver com o que depois será a crítica marxiana da economia política, embora queiramos adiantar aqui que, a nosso ver, não existe solução de continuidade entre essa análise da relação entre Estado e sociedade e a posterior análise econômica, quer dizer, que elas são complementares. Mas, por maior que ainda seja a ignorância de Marx com relação aos temas propriamente econômicos, aqui já se deu o passo da política à economia, da crítica da primeira à crítica da segunda ou, melhor, à crítica da política e sociedade com base na análise econômica.

Aquilo que na *Crítica da Filosofia do Estado de Hegel* aparece apenas como alguns passos ainda vacilantes, em *A Questão Judaica* converte-se já numa marcha decidida. Aqui aparecem pela primeira e última vez, com o máximo de claridade, o paralelismo e a relação intrínseca entre a crítica da religião, a crítica da política e a crítica da economia na obra de Marx.

Bauer havia formulado a questão judaica com o problema da emancipação política dos judeus, quer dizer, de sua equiparação com os cristãos como cidadãos. Para ele, o Estado cristão, confessional, é incapaz de emancipar os judeus, enquanto estes, ao se limitarem a pedir sua emancipação como judeus

em vez de reivindicar a emancipação política geral de judeus e cristãos, não se fazem merecedores de que os cristãos apóiem sua emancipação particular. A verdadeira solução estaria na abolição da religião, na abolição da política, na abolição da exclusividade: o Estado laico.

Na sua crítica à posição de Bauer, Marx mostra como o Estado cristão, religioso, confessional, não é o Estado perfeito nem realiza os fundamentos humanos da religião cristã. O Estado cristão por excelência, pelo contrário, é precisamente o Estado laico, que realiza o fundamento humano do cristianismo. Assim como a religião cristã iguala os homens no céu, mantendo intactas suas diferenças na terra, eliminando-as só de um modo ideal, assim o Estado moderno, aconfessional, iguala os homens no céu da política, ignorando ou proclamando não-políticas todas as diferenças que os dividem fora daquela, incluindo as religiões. Desse modo, ao reenviar a religião à esfera privada, a democracia faz na política o que o cristianismo fez na religião. O Estado liberta-se da religião e a religião liberta-se do Estado. "A *constituição do Estado* político e a dissolução da sociedade burguesa em *indivíduos* independentes (...) realizam-se *num único ato* (...). A *revolução política* dissolve a vida burguesa em suas partes integrantes, sem *revolucionar* essas mesmas partes nem submetê-las à crítica. (...)O homem, enquanto membro da sociedade burguesa, é considerado como o *verdadeiro* homem, como o *homme*, à diferença do *citoyen*, por ser o homem na sua imediata existência sensível e individual, enquanto que o homem *político* é só o homem abstrato, artificial, o homem enquanto pessoa *alegórica, moral*. O homem real só se reconhece sob a forma do indivíduo *egoísta*; o homem verdadeiro, só sob a forma do *citoyen abstrato*"(23). O Cristianismo e o Estado realizam e respondem a um mesmo e único fundamento humano, mas enquanto o primeiro o faz de um modo religioso, o segundo o faz de um modo profano.

Marx analisa os direitos do homem — *droits de l'homme* — enquanto distintos dos direitos do cidadão — *droits du citoyen*. A liberdade, que "*consiste a pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas a autrui*", manifesta-se como o direito humano da propriedade privada(24); a igualdade, "considerada aqui não no seu sentido político, não é outra coisa que a igualdade da *liberté* descrita acima, isto é, que todo homem se considere igualmente mônada e a si mesmo se atenha"(25); a segurança é "o conceito de *polícia*, de acordo com o qual toda a sociedade existe para garantir a cada um dos seus membros a conservação de sua pessoa, de seus direitos e de sua propriedade"(26); o quarto direito é a própria propriedade. "Nenhum dos chamados direitos humanos transcende, portanto, o homem egoísta"(27); "os emancipadores políticos inclusive relegam a cidadania, a *comunidade política*, ao papel de simples meio para a conservação dos direitos humanos; portanto, declara-se o *citoyen* servidor do *homme* egoísta" etc.(28). A emancipação política nada mais é do que a emancipação da sociedade burguesa em relação à política.

Se Bauer tratava de explicar o judeu pela sua religião, Marx trata de explicar a religião judaica com base no judeu real. "Fixemo-nos no judeu real

que anda pelo mundo; não no *judeu do sabbat* como faz Bauer, mas no *judeu de todos os dias*"(29). Seu fundamento terreno é a necessidade prática, o interesse egoísta; seu culto é o comércio, seu Deus o dinheiro: "o que nós afirmamos é que acabarão com suas limitações religiosas na medida em que destruírem suas barreiras terrenas"(30). Não se trata, como quer Bauer, de que os judeus renunciem a sua peculiaridade religiosa, mas que a humanidade se liberte das condições materiais que encontram sua expressão religiosa na religião judaica, do comércio e do dinheiro, do judaísmo da vida prática. "A *emancipação dos judeus* é, em última instância, a emancipação da humanidade do judaísmo"(31); "a emancipação *social* do judeu é a *emancipação da sociedade do judaísmo*."(32)

Posteriormente haveremos de voltar a este texto de Marx com relação ao tema da alienação. Por ora, só queremos ratificar que a crítica da religião se converteu em crítica da política e ambas na crítica da sociedade civil, da economia. O fato de que Marx ainda gravite em torno de noções tão vagas como o "comércio" ou o "dinheiro" não diminui em nada a importância dessa passagem. Poucos meses depois de escrever *A Questão Judaica*, em 1844, haveria de escrever os *Manuscritos Econômicos-filosóficos*, nos quais se fixam os primeiros resultados do seu estudo sistemático dos economistas.

Embora muito brevemente, é na *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* onde, de forma mais direta, se problematiza a passagem da crítica da religião à crítica da sociedade. Não precisamos repetir a formulação já citada que se faz dessa transição. Mas a *Introdução* oferece já sua fundamentação: "O fundamento da crítica religiosa é: *o homem faz a religião*; a religião não faz o homem. (...) O homem é o *mundo dos homens*, o Estado, a sociedade. Esse Estado e essa sociedade produzem a religião, uma *consciência invertida do mundo*, porque Estado e sociedade são um mundo invertido"(33). A religião não é simplesmente uma consciência mistificada da realidade, mas a consciência que produz uma realidade mistificada. "Assim, pois, a crítica da religião é, *em gérmen, a crítica do vale de lágrimas* que a religião rodeia de um halo de santidade".(34)

Aqui Marx já fala do Estado e da sociedade, pelo que a passagem da "crítica da teologia" à "crítica da política"(35) não deve ser entendida como uma enumeração restritiva, mas que a "crítica da política" compreende tanto a crítica do Estado como a crítica da sociedade, isto é, da economia. Por outro lado, a *Introdução* foi escrita depois de *A Questão Judaica*, que é precisamente o primeiro esboço, primário mas sistemático, de uma crítica global baseada na crítica da economia. Enfim, é na *Introdução* que Marx vincula expressamente, pela primeira vez, a crítica teórica à crítica prática, a filosofia ao *proletariado*, quer dizer, a uma classe social e não a um partido político ou a uma escola filosófica, assunto em que nos deteremos em breve.

Ao ser converter em social, a crítica converte-se também em histórica. Feuerbach havia oposto o homem ao Deus da teologia e à idéia ou ao espírito da filosofia especulativa, mas tratava-se ainda do homem isolado, do "homem

comum", do homem abstrato, separado da sua determinação concreta, das suas relações sociais, homem natural, ahistórico. Mas não bastava afirmar quer era o homem que criava os fantasmas da religião: havia que investigar por que criava tais fantasmas, por que projetava fora de si sua essência genérica e por que a projetava precisamente dessa forma, na forma religiosa. "É certo que Feuerbach leva sobre os materialistas 'puros' a grande vantagem de ver como também o homem é um 'objeto sensível' mas, à parte o fato de que ainda o vê só como 'objeto sensível' e não como 'atividade sensível', mantendo-se também nisto dentro da teoria, sem conceber os homens em sua vinculação social, sob as condições de vida existentes que fizeram deles o que são, não chega nunca, por isso mesmo, até o homem realmente existente, até o homem ativo, mas se detém no conceito abstrato 'o homem', e só consegue reconhecer na sensação o 'homem real, individual, corpóreo'; quer dizer, não conhece outras 'relações humanas' 'entre o homem e o homem' que não sejam as do amor e amizade, e além disso idealizadas (...). Na medida em que Feuerbach é materialista, não aparece nele a história, e na medida em que leva a história em consideração, não é materialista. Materialismo e história aparecem completamente divorciados nele".(36)

Essa citação é posterior ao período que vínhamos considerando; pertence à *Ideologia Alemã*, escrita em 1845-1846, mas nos dá, *a posteriori*, a razão da ruptura de Marx com Feuerbach. Enquanto Feuerbach criticara o sistema hegeliano a partir da própria filosofia, Marx o fará a partir da análise da política e da economia. Enquanto Feuerbach nunca foi outra coisa que um filósofo, encerrado como tantos outros na sua torre de marfim e inclusive renitente em se comprometer numa empresa como os *Anais Franco-alemães* por considerar que tinha uma dimensão demasiado política, Marx já se vira envolvido em maior ou menor grau na atividade política, primeiro como colaborador e depois diretor da *Rheinische Zeitung* (*Gazeta Renana*). Justamente à frente desse jornal teve a primeira oportunidade de comprovar, por ocasião da discussão das leis contra o roubo de lenha, que o Estado estava muito longe de ser este portador incondicional do interesse geral que queria Hegel(37). Ele mesmo se refere a isso no prefácio à *Contribuição à Crítica da Economia Política*: "Pelos anos 1842-43, na qualidade de redator da *Rheinische Zeitung*, vi-me obrigado pela primeira vez a dar minha opinião sobre os chamados interesses materiais. As discussões do *Landtag* renano sobre os delitos florestais e o parcelamento da propriedade rústica, a polêmica que M. von Schapper, naquele tempo primeiro presidente da província renana, travou com a *Rheinische Zeitung* sobre as condições da vida dos aldeões do Mosel e, por último, as discussões sobre o câmbio livre e a proteção, deram-me os primeiros motivos para ocupar-me das questões econômicas".(38)

Enquanto, para Feuerbach, converter Deus em predicado e o homem em sujeito significava deter-se no homem abstrato, para Marx significava abordar a crítica da sociedade e da política, focalizar o homem político e

social, o homem econômico. Mas se as relações econômicas, sociais e políticas não têm sido sempre idênticas, isto significava centralizar-se no homem histórico, no homem como produto e como agente da história. Com isso, Marx, ao mesmo tempo que rompia com Hegel, "invertendo-o", mostrava-se como herdeiro seu ao considerar as formas sociais como históricas e transitórias, herança desprezada ou dilapidada por Feuerbach. Recordemos de passagem que nessa evolução coube a Arnold Ruge um papel importante, o homem que mais contribuiu para dar a primeira orientação à crítica política radical ao grupo dos jovens hegelianos. Engels, enfim, tem o mérito de ter atraído a atenção de Marx para a teoria econômica com seu *Esboço de Crítica da Economia Política*, publicado nos *Anais Franco-alemães*. Nessa pequena obra, que vivamente impressionou Marx, até então ainda pouco preocupado com as questões econômicas propriamente ditas, Engels examinava algumas teorias dos economistas mais importantes (Say, Ricardo, M'Culloch, Mill, Malthus, Smith, etc.) e extraía algumas conclusões *à la Feuerbach*: "Na economia tudo aparece, pois, de ponta-cabeça: o valor, que é o originário, a fonte do preço, torna-se dependente deste, quer dizer, do seu produto. Nessa inversão reside, como se sabe, a essência da abstração, como se pode ver em Feuerbach".(39)

É quase ocioso explicar que o jovem Marx compartilhou muito amplamente a idéia de Bauer sobre o papel da crítica na história. Numa das notas para sua dissertação de doutorado (sobre a *Diferença da Filosofia da Natureza de Demócrito e Epicuro*), onde, diga-se de passagem, já se opõe à idéia de um Hegel pai de um método revolucionário e de um sistema acomodatício, ao mesmo tempo, afirma que a raiz do Hegel exotérico tem que estar em algum lugar do Hegel esotérico: nessa nota, com o subtítulo de *Diferenças Gerais de Princípios entre a Filosofia da Natureza Democriteana e Epicúrea*, Marx refere-se ao "espírito teórico" que, "tornando-se livre em si mesmo, converte-se em energia prática"(40). Esse "espírito teórico" ou "teorético" tornando-se "energia" é, sem dúvida, baueriano. "(...) A *práxis* da filosofia é ela mesma teórica. É a *crítica*, que mede a existência individual na essência e a realidade particular na idéia"(41). Marx distingue duas correntes dentro da escola hegeliana: a liberal e a positiva; a primeira agarra-se "ao conceito e princípio da filosofia" como determinação principal, enquanto a segunda agarra-se ao seu *não-conceito*, o momento da realidade"(42). "A ação da primeira é a crítica, precisamente como voltar-se-para-fora da filosofia (...). É tão-somente o partido liberal, enquanto partido do conceito, aquele que conduz a progressos reais no conteúdo"(43). Não é difícil reconhecer aqui o posicionamento de Bauer em favor do predomínio da forma da filosofia hegeliana, frente ao conteúdismo tanto dos velhos hegelianos como, no momento oportuno, de Strauss. Mas também já se encontra presente, no entanto, ao menos como suspeita, a idéia de que o método hegeliano não é indiferente ao sistema, diferença que mais tarde separará Marx dos jovens hegelianos.

A fase da *Rheinische Zeitung*, na qual o próprio Marx disse ter tido que enfrentar pela primeira vez o problema "dos chamados interesses materiais",

representa um primeiro grau no reconhecimento do movimento real — prático, não filosófico —, mas só isso. Tudo o que pertence à sociedade civil ainda é visto como algo parcial que necessita sofrer a ação purificadora do Estado para se converter em problema geral, universal. A mediação para que isso seja possível, dado o Estado prussiano existente, com o qual a *Rheinische Zeitung* está longe de se identificar, é justamente a imprensa livre. Sua missão é converter o sofrimento privado — *Privatleiden* — em sofrimento de Estado — *Staatsleiden* — (44). Esta não é uma posição unicamente de Marx, mas característica dos jovens hegelianos; é a mesma que menos de dois anos depois expressará Ruge num artigo publicado em *Vorwärts!, O Rei da Prússia e a reforma social, por um prussiano*, artigo que será duramente criticado por Marx.

Os Anais Franco-alemães, dos quais chegou-se a publicar apenas um número, foram ao mesmo tempo um instrumento teórico e um projeto político. Neles publicou-se uma série de cartas relativas ao próprio projeto da revista, trocadas entre Ruge, Marx, Bakunin e Feuerbach. Nessas cartas pode-se ver que o que já nesse tempo separava Marx de Ruge era sobretudo que, enquanto ambos coincidiam em qualificar com os adjetivos mais negros a situação alemã, o primeiro extraía disso conclusões otimistas e o segundo, conclusões das mais pessimistas. Em que medida tais previsões respondiam a atitudes já potencialmente diferentes frente à atividade política e ao movimento social, que é o caso, sem dúvida, é algo em que não nos podemos deter. O relevante para nosso propósito são algumas passagens de Marx sobre a relação entre a crítica e o movimento real. "Chamo sua atenção" — escreve Marx a Ruge em maio de 1843 — "para o fato de que os inimigos do filisteísmo, quer dizer, todos os que pensam e sofrem, estão de acordo em que no passado lhes faltavam meios (...). Mas o sistema da indústria e do comércio, da propriedade e da exploração do homem conduz, ainda mais que o crescimento da população, no interior da sociedade contemporânea, a uma fratura que o velho sistema não pode sanar, porque esse dito sistema não cura nem cria, mas apenas existe e desfruta. A existência da humanidade sofredora que pensa e da humanidade pensante oprimida tem, necessariamente, que se tornar insuportável e indigerível para o mundo animal dos filisteus que goza passiva e obtusamente. De nossa parte, temos que pôr em evidência o velho mundo e criar positivamente o novo. Quanto mais tempo deixem os acontecimentos para que a humanidade que pensa reflita e a humanidade que sofre se una, tanto mais perfeito será o fruto que o mundo leva no seu ventre".(45)

Destaquemos simplesmente a afirmação de que entre "a humanidade pensante oprimida" e "a humanidade sofredora que pensa", entre "a humanidade que pensa" e a "humanidade que sofre", quer dizer, entre os intelectuais revolucionários e os explorados, aos primeiros corresponde a iniciativa e aos segundos unir-se a ela. Apesar de tudo, a idéia da necessidade dessa

união entre a filosofia e as massas — e justamente as massas exploradas — já representa um avanço notável em relação à "crítica crítica" e à simples difusão indiscriminada de suas idéias.

O tema é tratado menos sumariamente numa segunda carta de Marx a Ruge, datada de agosto do mesmo ano. Nessa carta Marx, rejeita já explicitamente a idéia de oferecer ao mundo soluções previamente preparadas: trata-se antes do reconhecimento de um movimento duplo contra o existente: movimento teórico — a crítica — e prático — o mundo — , mas em que a consciência é privativa do primeiro. "Efetivamente, sendo certa a concordância com relação ao 'de onde', não acontece o mesmo com relação ao 'para onde'. Cada qual terá que reconhecer que não só surgiu uma anarquia geral entre os reformadores, mas que nem sequer ele próprio tem uma idéia precisa do que se há de fazer. Por outro lado, nisso se apóia, precisamente, a vantagem da nova orientação: nós não antecipamos dogmaticamente o mundo, mas a partir da crítica do velho pretendemos deduzir o novo. Até agora, todos os filósofos tinham, pronta sobre suas cátedras, a solução de todo e qualquer enigma e o estúpido mundo exotérico não tinha senão que abrir suas mandíbulas para abocanhar as perdizes assadas da ciência absoluta. A filosofia agora se secularizou e a demonstração mais absoluta desse fenômeno é dada pelo envolvimento da consciência filosófica, não só exterior como também interiormente, na própria tensão da luta. Se a construção do futuro e a proclamação de soluções prontas para todo o sempre não é obrigação nossa, fica ainda mais evidente que temos de atuar sobre o presente através da *crítica radical de tudo o que existe*, radical no sentido de que a crítica não se assusta, nem frente aos resultados conseguidos, nem frente ao conflito com as forças existentes".(46)

Esse parágrafo de Marx não implica apenas o reconhecimento da sua própria confusão e a dos "reformadores" em geral. Supõe também, com a recusa a fornecer soluções a partir da filosofia isolada, com a recusa a oferecer ao "estúpido mundo exotérico" as "perdizes assadas da ciência absoluta", uma crescente atenção ao movimento prático, um envolvimento "não só exterior como também interior" da filosofia na "tensão da luta". Marx define sua posição tanto com relação à crítica no estilo de Bauer quanto com relação ao comunismo dogmático tipo Cabet, Dezamy ou Weitling. Em contraste com este último reivindicava a necessidade de se ocupar não só da realidade humana mas também da "essência teórica do homem, quer dizer, fazer também objeto de nossa crítica a religião e a ciência, por exemplo"(47), "converter em objeto de crítica o problema político mais especializado, por exemplo, a diferença entre o sistema das ordens e o sistema representativo"(48). Em contraste tanto com o comunismo dogmático quanto com a "crítica crítica", Marx afirma: "Através dos próprios princípios do mundo nós iluminaremos o mundo com princípios novos. Nunca diremos: 'Abandona tua luta, é uma loucura; nós gritaremos o verdadeiro programa da luta'. Nós nos limitaremos a mostrar a razão efetiva do seu combate, porque a consciência é uma coisa que ele mesmo *tem* que adquirir".(49)

"A reforma da consciência" — prossegue Marx — "consiste apenas em fazer o mundo consciente de si mesmo, em tirá-lo de seu sonho sobre si mesmo, em lhe *explicar* suas próprias ações"(50). Poderia parecer que aqui já se encontra a posterior formulação do socialismo científico como mera "expressão geral do movimento real", mas não é este o caso, porque a atividade crítica continua inteiramente do lado da filosofia. A "reforma da consciência" continua sendo condição prévia para que o mundo desperte de sua letargia, para ver "como o mundo há tempo tem um sonho, do qual basta ter consciência para convertê-lo em realidade"(51). A filosofia perdeu já, em grande parte, sua primazia na proposição marxiana, mas o mundo ainda não a ganhou: "Trata-se de um trabalho para o mundo e para nós. Ele só pode vir de uma união de forças".(52)

A *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* é o primeiro texto marxiano em que se identifica explicitamente o proletariado como agente da revolução. Na *Crítica da Filosofia do Estado de Hegel*, escrita pouco antes, já se podia ler que "a *ausência de propriedade* e a *classe do trabalho imediato*, do trabalho concreto, não tanto constituem uma classe da sociedade civil como abastecem o solo sobre o qual se movem e têm sua existência os círculos da sociedade civil"(53). Não há dúvida nenhuma de que essa "classe de trabalho imediato" é o proletariado, embora com outro nome. No caderno manuscrito de Marx intitulado *Resultados do Processo Imediato de Produção*, que estava destinado a ser, mas não foi, o Capítulo VI de *O Capital*, torna-se a encontrar a expressão *inmediate labour* como sinônimo de trabalho vivo, quer dizer, no contexto, do trabalho em ato do trabalhador assalariado.(54)

A crítica da *Introdução* já não é uma crítica teórica mais ou menos atenta às questões práticas: é uma crítica teórica que quer dirigir uma luta prática. "Guerra às condições sociais alemãs!", escreve Marx., "(...) Em luta contra elas a crítica não é uma paixão da cabeça, mas a cabeça da paixão. Não se trata do bisturi anatômico, mas de uma arma. Seu objeto é o *inimigo*, a quem não se trata de *refutar*, porque o espírito daquelas condições de vida foi já refutado. (...) Essa crítica não se comporta como um *fim em si*, mas simplesmente como um meio. Seu sentimento essencial é o da *indignação*, sua tarefa essencial, a denúncia"(55). "Há que fazer a opressão real mais opressora ainda, acrescentando àquela a consciência da opressão, tornando a infâmia mais infamante ao anunciá-la"(56). A crítica é agora apenas um meio, mas, em geral, o pensamento continua representando a parte ativa e o movimento real, a parte passiva do processo. "Evidentemente, a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, a força material tem que ruir através da força material, mas também a teoria se converte em poder material assim que se apodera das massas". O passado revolucionário da Alemanha é a Reforma e, "tal como então no cérebro de um *frade*, a revolução começa agora no cérebro do filósofo".(58)

A filosofia tem a iniciativa; só precisa encontrar seus braços, seus agentes de carne e osso, que ajam no caminho que ela indica. "As revoluções necessitam, com efeito, de um elemento *passivo*, de uma base *material*"(59). Naturalmente, o pensamento não fabrica por si mesmo esse seu "elemento passivo", ele tem que estar disponível, predisposto: "Não basta que o pensamento busque sua própria realização; é preciso que a realidade mesma estimule o pensamento"(60). A filosofia alemã — quer dizer, Marx e, num sentido objetivo, os que exigem uma emancipação não meramente política, "humana" — quer uma revolução *universal*, no sentido de não-parcial, precisando então buscar um agente cujo interesse resida nessa mesma revolução total. "Para que coincidam a *revolução de um povo* e a *emancipação de uma classe em particular* da sociedade civil, para que *uma* classe valha por toda uma sociedade, é necessário, em troca, que todos os defeitos da sociedade se condensem numa só classe, que uma determinada classe resuma em si a repulsa geral, seja a incorporação do obstáculo geral; é necessário para isso que uma determinada esfera social seja considerada como o *crime notório* de toda a sociedade, de tal modo que a libertação dessa esfera surja como a autolibertação geral"(61). "Onde reside, então, a possibilidade *positiva* da emancipação alemã? *Resposta*: na formação de uma classe com *cadeias radicais*, de uma classe da sociedade civil que não seja uma classe da sociedade civil; de um estado [no sentido de estamento, MFM] que seja a dissolução dos estados; de uma esfera que possua o caráter do universal pelo universal dos seus sofrimentos, e que não exija para si nenhum direito *especial*, posto que contra ela não se cometeu nenhuma afronta particular, mas a afronta *em si, absoluta*. Uma classe que não possa reivindicar título *histórico* algum e que se limite a reivindicar seu título *humano*. Que não se encontre em contradição unilateral com suas conseqüências, mas em multilateral contraposição com as premissas do Estado alemão; finalmente, de uma esfera que não possa se emancipar sem se emancipar do resto das esferas da sociedade, e portanto sem emancipá-las todas; que seja, numa palavra, a perda completa do homem. Essa decomposição da sociedade, enquanto classe particular, é o *proletariado*".(62)

O proletariado assim analiticamente descrito (uma descrição que é a reprodução ampliada da já contida na *Crítica da Filosofia do Estado de Hegel* da "classe do trabalho imediato"), apresenta-se, pois, como a crítica viva da ordem social existente; mas a crítica, que nos permitam a expressão, é entendida como espetáculo. O que Marx tem em vista não é a atividade, mas a situação do proletariado. A localização da classe revolucionária, portanto, não altera seu papel passivo nem, por conseguinte, o papel ativo exclusivo da crítica, da filosofia. "Assim como a filosofia encontra no proletariado suas armas *materiais*, o proletariado encontra na filosofia suas armas *espirituais*, e tão logo o raio do pensamento penetre a fundo nesse cândido solo popular, acontecerá a emancipação dos *alemães* enquanto *homens*. (...) A cabeça dessa emancipação é a *filosofia*, seu coração, o *proletariado*".(63)

A atitude ambígua de Marx fica mais claramente manifesta noutro parágrafo da *Introdução* que, ao mesmo tempo, expressa sua ruptura com Feuerbach e Bauer. Perdoem-nos uma nova e longa citação:

"(...) Tem razão o partido político prático alemão ao exigir a *negação da filosofia*. Seu erro não consiste em dita reinvidicação, mas em se deter em sua mera exigência, que nem realiza nem pode realizar seriamente. Acredita cumprir aquela negação pelo fato de voltar as costas para a filosofia e resmungar a seu respeito, olhando para o outro lado, umas quantas frases banais e mal-humoradas. O limitado caráter dos seus horizontes não inclui tampouco a filosofia nem sequer no âmbito da realidade *alemã*, e isso quando não chega a considerá-la abaixo da *práxis* alemã e das teorias das quais ser serve. Exige-se um vínculo com os gérmens reais da vida, mas esquece-se que o gérmen da vida do povo alemão só brotou até agora sob sua *calota craniana*. Numa palavra, *não podes superar a filosofia sem realizá-la*.

"E o mesmo erro, só que em termos contrários, cometeu também o partido político *teórico*, que partia da filosofia.

Esse partido, na luta atual, *só* via a *luta crítica da filosofia com o mundo alemão*, sem parar para pensar que a *filosofia anterior* pertencia também a esse mundo e era seu complemento, talvez seu complemento ideal. Mostrava uma atitude crítica ante a parte contrária, mas adotava um comportamento acrítico para consigo mesma, já que partia das *premissas da filosofia* e, ou se detinha nos resultados adquiridos, ou então apresentava como postulados e resultados diretos na filosofia os postulados trazidos de outra parte, embora esses — supondo que fossem legítimos — só se possam manter de pé, pelo contrário, mediante a negação da *filosofia precedente*, da filosofia enquanto tal filosofia. (...) Seu principal defeito pode-se resumir assim: *acreditava poder realizar* a filosofia sem eliminá-la".(64)

Esses parágrafos estão entre os que mais dores de cabeça deram às exegeses dos textos de Marx, principalmente quando se tenta localizar o ponto em que Marx deixa de ser um "jovem hegeliano" sob a influência de Feuerbach para se converter em materialista, mas esse problema não é da nossa alçada. A interpretação mais comum é a que identifica o "partido político teórico" com a esquerda hegeliana em bloco(65), e o "partido político prático", ora com não se sabe quem, ora com o proletariado. A primeira parte da interpretação poderia ser correta, já que a esquerda hegeliana não saía do limite da filosofia de Hegel — Feuerbach incluído —, na medida em que o próprio Feuerbach "se detinha nos seus resultados adquiridos" — adquiridos a partir de e de dentro da filosofia — etc., mas a acusação de que "só via a luta crítica da filosofia com o mundo alemão", que se refere ao conjunto do "partido" e encabeça sua caracterização, parece ser diretamente dirigida contra Bruno Bauer. Quanto ao "partido político prático", supondo que fosse o proletariado, seria um pouco forte atribuir-lhe o "exigir a negação da filosofia"; ao contrário, quem a exigia era Feuerbach, para quem

também serviria de algum modo o "voltar as costas à filosofia e resmungar a seu respeito, olhando para o outro lado, umas quantas frases banais e mal-humoradas" e, principalmente, o referente aos "gérmens reais da vida". Não se esqueça que Feuerbach, apesar de ter sabido mostrar que a filosofia hegeliana não era mais do que uma nova forma de teologia, puro misticismo especulativo etc., não soube lhe opor, na realidade, mais que o "amor", "a amizade", o "sensualismo", o "coração" e outras coisas no mesmo estilo. Por outro lado, essa identificação do "partido prático" teria mais sentido e seria compatível com sua identificação com o proletariado se se levasse em conta que tanto o "comunismo filosófico" de Hess quanto o "verdadeiro socialismo" de Grün e outros tinham sua fonte diretamente em Feuerbach. Enfim, não só a ruptura definitiva de Marx com Feuerbach estava próxima (as *Teses*), como aquele já tinha passado pela experiência da negação deste ao fazer parte da redação dos *Anais Franco-alemães*.

O parágrafo apresenta uma estrutura antinômica que é característica dos escritos de Marx, que sentia uma verdadeiro prazer nas inversões (arma da crítica e crítica das armas, paixão da cabeça e cabeça da paixão etc., etc.). Como tal, lembra a antinomia descrita na sua tese de doutorado, *Diferenças da Filosofia da Natureza em Demócrito e Epicuro*, antinomia que já registramos anteriormente. Naquela ocasião, Marx falava da dicotomia entre filosofia e mundo, que se traduzia numa cisão dentro da filosofia mesma, entre o "partido liberal" (Bauer, etc.) e a "filosofia positiva" (os conservadores hegelianos). A semelhança entre o termo "partido" e a estrutura da construção sugere a possibilidade de levá-la mais longe. Neste caso a dicotomia entre filosofia e proletariado traduzir-se-ia também numa cisão da escola filosófica, e não há dúvida de que aqui Marx não tem razão alguma para pensar noutra escola que não a dos jovens hegelianos, que seria ela mesma a dividida. A coisa estaria duplamente justificada na medida em que os jovens hegelianos eram os que protagonizavam, ao menos aos olhos de Marx, *toda* a oposição radical à situação alemã. Isto poderia conduzir a uma alienação à primeira vista abusiva entre o proletariado e a corrente Feuerbach-comunismo filosófico-verdadeiro socialismo, mas, em primeiro lugar, não iam muito além disso as escassas associações operárias alemãs da época e, em segundo lugar, este seria o preço do amor pelas antinomias.

Por último, é preciso dizer que o parágrafo a que pertence a primeira parte da citação — até o primeiro ponto e nova linha — começa contrapondo a "filosofia alemã do direito e do Estado" com o presente político dos povos vizinhos, desenvolvendo a idéia marxiana de que a filosofia alemã era a prolongação ideal da história alemã e a única coisa em que a Alemanha era contemporânea dos países europeus avançados. Sob essa ótica, o "partido político prático" poderia ser aquele influenciado pelos escritores políticos franceses. Mas se é assim, os primeiros que, sob o olhar de Marx, introduziram as idéias francesas na Alemanha foram precisamente os *freien* — livres — de

Berlim — entre eles Bakunin, Engels, Stirner..., com os quais Marx tinha rompido, acusando-os de acolher sem crítica o comunismo dogmático francês — e Hess — que foi um "débil éco" de Proudhon, arquitetou o comunismo filosófico e influenciava fortemente Engels e Bakunin no momento — quer dizer, sempre jovens hegelianos, com o que voltaríamos à hipótese da escola cindida.

Mencionamos tudo isso para enfatizar que o autor da *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* não só já não é baueriano, como, em grande parte, já não é feuerbachiano. Essa conclusão não fica prejudicada pelo fato de que Marx recém acabara de tentar aplicar a "inversão" feuerbachiana à filosofia do Estado (*Crítica da Filosofia do Estado de Hegel*) e estivesse a ponto de empreender uma tentativa análoga com a economia (*Manuscritos Econômicos-filosóficos*, de 1844). Continua no ponto alcançado por Feuerbach frente ao idealismo enquanto concebe o sensível ainda como objeto e não como atividade, mas já o ultrapassou na medida em que seu objeto já não é um objeto natural-abstrato mas histórico-social, já não o homem e sim o proletariado.

Os *Manuscritos Econômicos-filosóficos*, escritos em Paris entre abril e agosto de 1844, representam um novo passo no abandono da auto-suficiência e, principalmente, da autogênese da teoria revolucionária, da crítica. Frente ao socialismo francês (Proudhon, Fourier...), Marx define sua própria posição, "o comunismo como supressão *positiva* da *propriedade privada* enquanto *auto-alienação do homem*, e por isso como *apropriação* real da essência *humana*; por isso como retorno do homem para si enquanto ser *social*, quer dizer, humano; retorno pleno, consciente e efetuado dentro de toda a riqueza da evolução humana até o presente (...).

"O movimento inteiro da história é, por isso, tanto sua formação *real* — o nascimento da sua existência empírica — como, para sua consciência pensante, o movimento *compreendido e conhecido* de seu *vir a ser*".(66)

Aqui já não é a filosofia que marca o caminho, que indica ao mundo ou ao proletariado a via a seguir para se fazer a "revolução humana", já não existe um "raio do pensamento" que "penetre a fundo nesse cândido solo popular", a revolução já não nasce "no cérebro do filósofo". Tampouco se trata de uma relação *inter pares*, entre iguais que vêm cada um pelo seu lado. Os *Manuscritos* foram escritos na época em que Marx tomou contato pela primeira vez com o movimento operário real, com as associações e círculos de discussão dos operários franceses, e são múltiplas as passagens nos mesmos *Manuscritos* e, posteriormente, na *Sagrada Família* e na *Ideologia Alemã*, que dão testemunho da profunda impressão que essa experiência produziu nele.

O comunismo já não é um produto pensado. Pelo contrário, é uma força real, o resultado do desenvolvimento da propriedade privada que estimula sua própria dissolução ao desenvolver suas contradições internas. Esse comunismo que, considerado com organização determinada da sociedade, é ainda apenas *dinamei*, em potência, tem também, no entanto, sua figura em carne e osso: o movimento comunista, as associações de operários comunistas. Marx já tinha descoberto o proletariado como classe revolucionária na *Crítica da Filosofia do Estado de Hegel* e na *Introdução*..., mas esta ainda era, por assim dizer, uma descoberta filosófica, dedutiva, a descoberta de um proletariado revolucionário pensado, posto pelo filósofo como revolucionário. Na sua estada em Paris, ele se familiariza com os escritores socialistas franceses e tem um primeiro contato com as associações operárias, mas isto ainda não é o proletariado, mas, de qualquer forma, sua vanguarda política. É concretamente em junho de 1844, na metade do período de redação dos *Manuscritos*, que Marx pode descobrir o proletariado atuante, *em masse*, na revolta dos tecelões da Silésia, e ver nesse movimento a confirmação das previsões que já fizera na *Introdução* sobre a "realidade que estimula o pensamento" e sobre o caráter revolucionário do proletariado.

Por um lado, pois, Marx já não se encontra diante da simples dualidade filosofia-proletariado que, de certo modo, não era senão uma versão algo mais determinada da velha dicotomia jovem-hegeliana entre filosofia e mundo, mas junto à filosofia existe agora o proletariado como classe determinada e ativa, que impulsiona por si própria na mesma direção da filosofia, e, principalmente, existem também as associações e círculos operários. Essas associações e círculos apresentam-se, por assim dizer, como um ponto intermediário entre a filosofia e o proletariado enquanto classe, como uma mediação entre ambas, como uma mistura sintética — ao menos potencialmente — e sincrética de movimento teórico e movimento prático, de consciência e ser. Desse modo, a filosofia já não se apresenta como a consciência exclusiva nem a crítica pode já abarcar a consciência *tout court*, senão que a consciência teórica em sua forma mais elevada representa simplesmente isso: mais um grau da consciência.

Por outro lado, este é também o período em que Marx empreende o estudo sistemático da economia política. De fato, os *Manuscritos*, ao contrário do que se costuma pensar, não estavam destinados a não ser publicados; essa crença advém de uma retroação indevida do que somente depois foi uma atitude sistemática de Marx: não entregar os materiais para impressão enquanto não representassem uma posição rigorosamente elaborada e acabada e prodigalizar, em troca, os textos sem outro fim que o próprio esclarecimento. Como deixa bem claro na introdução desta obra, Marx se propunha publicar "sucessivamente, em folhetos distintos e independentes, a crítica do direito, da moral, da política, etc."(67), e os inéditos *Manuscritos* eram justamente a crítica da economia política. Que o próprio Marx se desse conta posteriormente de que seu conhecimento e a crítica correspondente da economia política ainda não permitiam publicá-los (só três anos mais tarde apareceria sua primeira obra econômica importante, a *Miséria da Filosofia*) é outra questão.

O que interessa aqui é que Marx chegava de novo ao comunismo embora carregado de matizes feuerbachianos, com base na análise e crítica da propriedade privada, isto é, da economia política, e a economia política é algo muito mais próximo da realidade material que a filosofia especulativa. Além disso, Marx construía o comunismo nos *Manuscritos* não como um dogma distinto ou um modelo diferente a opor à sociedade de proprietários, nem como um "princípio do comunismo" em luta com o "princípio da propriedade privada", tal como tinha feito Hess, nem da forma pela qual Proudhon opunha a "propriedade" pequeno burguesa já em perigo ao "capital" atuante quer era seu resultado; construía-o como produto do desenvolvimento da propriedade privada ou, melhor, como produto do desenvolvimento das suas contradições.

Há, portanto, duas linhas de aproximação entre a filosofia e o proletariado, entre a consciência e o ser da revolução. Uma atravessa a entrada em contato com as associações operárias comunistas e a inssureição, principalmente anticapitalista, dos tecelões da Silésia. Outra é a que, mediante a análise da economia política, descobre o comunismo como resultado do movimento da própria economia, tanto no sentido das relações econômicas reais como enquanto disciplina científica. Não surpreende, pois, que Marx fale já do comunismo como "formação real" da história e, ao mesmo tempo, como "movimento compreendido e conhecido no seu vir a ser" pela consciência, fórmula que já antecipa a que posteriormente definirá o comunismo, enquanto doutrina, como simples "expressão geral do movimento real". Aqui o comunismo pensado já não é a posição alcançada pela filosofia que trata de arrastar atrás de si o mundo em geral ou o proletariado em particular, mas a expressão consciente da luta prática do proletariado. A própria consciência, portanto, já não é algo separado do ser, mas a expressão consciente do ser real, o ser consciente. Tudo isto já está contido em si e por si na formulação do comunismo que oferecem os *Manuscritos*, independentemente de que seu desenvolvimento explícito e coerente deva esperar até as *Teses sobre Feuerbach* e *A Ideologia Alemã*.

Essa redução da consciência a ser consciente — que não é reducionismo, que não deve ser confundida com a chamada "teoria do reflexo" — é um golpe mortal na onisciência da crítica. Agora Marx não se limita a expressar sua própria confusão ou a dos jovens hegelianos como uma infeliz situação transitória da filosofia superável pela própria filosofia, que constrói positivamente o mundo inteiro a partir da crítica do velho, tal como fazia nos *Anais*. Agora a filosofia, que se reconhece como resultado em última instância do movimento real, está obrigada a reconhecer sua própria impotência, sua impotência *própria*, sua impotência isolada em si mesma, não só para transformar o mundo mas também para interpretá-lo: "somente no estado social, subjetivismo e objetivismo, espiritualismo e materialismo, atividade e passividade deixam de ser contrários e perdem com isso sua existência como estes

contrários; vê-se como a solução das próprias oposições teóricas só é possível de modo prático"(68). As falsas idéias não são senão a expressão de uma realidade falseada, a consciência invertida da realidade não é mais que a consciência produto de uma realidade invertida: "No *fetichismo*, por exemplo, mostra-se até que ponto é a solução dos enigmas teóricos uma tarefa da prática, uma tarefa mediada pela prática, até que ponto a verdadeira prática é a condição de uma teoria positiva e real".(69)

A crítica acha-se na necessidade de vir a ser crítica prática, não já por dotar-se de um instrumento que lhe permita "destruir" o que já foi "refutado", como pensava Marx na *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, mas com vistas à própria tarefa teórica da refutação. Na verdade, esse tornar-se crítica prática, que a teoria sente como necessidade de superar uma limitação interior, é a outra face da expressão do ser real como ser consciente, a limitação real de um movimento real que ainda luta com seu adversário real, expressada como limitação da consciência, da crítica ou da filosofia.

Fazendo um parêntese — porque alguns autores insistiram tanto em que os *Manuscritos* ainda são obra de um Marx prisioneiro de Feuerbach, pelo que conviria não lhes dar grande importância e, principalmente, considerá-los como uma obra meramente filosófica, um comunismo meramente filosófico, uma crítica feita desde a filosofia e sem sair dela, com o que ficaria desprovida de conteúdo a passagem da crítica teórica à crítica prática e a fusão de ambas de que já falamos — fazendo um parêntese, repetimos, incluiremos aqui uma breve citação que até as crianças podem interpretar como um ataque implícito ao humanista abstrato Feuerbach: "Vê-se como a história da indústria e a existência, que se fez objetiva, da indústria, são o *livro aberto* das *forças humanas essenciais*, a *psicologia* humana aberta aos sentidos (...). Na *indústria material ordinária* (...) temos diante de nós, sob a forma de *objetos sensíveis, alheios e úteis*, sob a forma de alienação, as *forças essenciais objetivadas* do homem. Uma *psicologia* para a qual permanece fechado este livro, quer dizer, justamente a parte mais sensivelmente atual e acessível da história, não pode se converter numa ciência *real* com verdadeiro conteúdo", etc.(70). Constitui questão diferente que Marx visse seus próprios avanços como a aplicação a outros campos do que Feuerbach tinha feito com a teologia e a religião, ou mesmo que esperasse ver Feuerbach empreender um caminho similar ao seu.

Já aludimos à impressão produzida em Marx pela revolta dos tecelões silesianos. Arnold Ruge se ocupou do acontecimento num artigo, publicado em *Vorwärts!*, jornal dos emigrados alemães em Paris, em que minimizava a importância do movimento, que tachava de carente de alma política e por isso parcial, e defendia um partido capaz de promover a reforma social dentro do sistema político existente. A este artigo, intitulado *O Rei da Prússia e a reforma social* e assinado: "Um prussiano", Marx respondeu nas mesmas páginas do *Vorwärts!* com suas *Notas críticas sobre o artigo "O Rei da Prússia e a reforma social. Por um prussiano"*, que marca, entre outras coisas, sua ruptura defini-

tiva com Ruge. A resposta de Marx, que fora deixar claro que ele não era o autor do artigo criticado, estava destinada a argumentar que, longe de se ter que lamentar porque a revolta dos tecelões da Silésia carecesse de uma "alma política", o que não era mais que uma paráfrase do espanto produzido porque não era uma revolta meramente política, tinha que se saudar seu caráter social. Na boca de Ruge, que nisto agia apenas como mais um dos jovens hegelianos, a reprovação da carência de espírito político dirigida contra os tecelões não era outra coisa que a acusação de que lhes faltava um ponto de vista total, geral, universal. Uma das razões que tinham levado os jovens hegelianos a outorgar primazia absoluta à filosofia frente ao mundo, à "massa" ou mesmo ao proletariado (o Marx da *Introdução*...), era a idéia, herdada de Hegel, de que só a filosofia podia levar a um ponto de vista universal, enquanto que as reinvindicações dos *membra disjecta* de uma sociedade civil dividida haviam de apresentar necessariamente pontos de vista parciais e egoístas, estivessem ou não justificados; na medida em que o universal não podia ser apenas uma idéia mas devia ter encarnação prática, essa encarnação não podia ser mais do que o Estado: o Estado prussiano no caso de Hegel, e o Estado em geral ou a esfera estatal no dos jovens hegelianos. Daí a identificação entre universalidade e "alma política".

Sob esta perspectiva, a afirmação marxiana de que "uma revolução social possui um ponto de vista *total* porque — mesmo se está confinada a um único distrito fabril — representa um protesto do homem contra uma vida desumanizada, porque procede do ponto de vista do *indivíduo real, particular*, porque a *comunidade* contra cuja separação de si mesmo está reagindo o indivíduo é a *verdadeira* comunidade do homem, a natureza *humana*"(71); essa afirmação significava privar a filosofia da sua última presa, transferir a suposta virtude magna da filosofia, da crítica, ao movimento real, ao proletariado.

As mesmas *Notas críticas* contêm a seguinte passagem: "Somente no socialismo pode uma nação filosófica descobrir a práxis consoante à sua natureza, e somente no *proletariado* pode descobrir o agente ativo da sua emancipação"(72). A qualificação do socialismo como "práxis" e não simplesmente como prática engloba já a idéia de sua dupla dimensão, como movimento teórico e como movimento prático, ao mesmo tempo que sublinha sua unidade. Tampouco é desdenhável o fato de que seja uma "nação filosófica" e não simplesmente a filosofia quem busca seu "agente ativo" e o encontra no proletariado, em vez de encontrar dois agentes: filosofia e proletariado. Por último, não podemos deixar de ressaltar que o proletariado, que na *Introdução* era o "elemento passivo", conquistou já todos seus direitos como "agente ativo". E tudo o que o proletariado ganha no pensamento de Marx, perde-o a filosofia ou, ao menos, deixa de ser seu monopólio.

A Sagrada Família, ou "crítica da crítica crítica", é uma obra integralmente dirigida (salvo as breves páginas finais dedicadas a Heinzen) "contra Bruno Bauer e consortes" e, ao mesmo tempo, contra o próprio passado

filosófico de Marx e Engels. O livro foi escrito em conjunto pelos dois autores, mas mediante uma divisão de capítulos. As passagens que comentaremos pertencem exclusivamente a Marx.

As conseqüências para a crítica que já se podiam tirar da análise da alienação feita nos *Manuscritos* de 1844 agora se tornam explícitas e se mostram em oposição à atitude "crítico crítica" baueriana, isto é, como refutação da onisciência da filosofia e rebaixando sua pretensão de se constituir em luz e guia do mundo. "(...) Estes operários comunistas e vulgares, que trabalham nas oficinas de Manchester e de Lyon, por exemplo, não acreditavam que mediante o 'pensamento puro' poderiam algum dia se desembaraçar de seus patrões e de sua própria miséria prática. Experimentam muito dolorosamente a *diferença* entre o *ser* e o *pensamento*, entre a *consciência* e a *vida*. Sabem que a propriedade, o capital, o dinheiro, o trabalho assalariado, etc. não são apenas fantasias da sua imaginação, mas simplesmente produtos reais e práticos da sua própria exploração; sabem, pois, que não os podem suprimir, a não ser de maneira prática e material, para que na existência de cada dia, tanto como no pensamento e na consciência, o homem venha a ser homem.

"(...) A crítica crítica ensina-lhes que suprimem o capital real dominando, mediante o pensamento, a categoria do capital; que se transformam realmente e tornam-se homens reais transformando, pela consciência, seu eu abstrato, e desdenhando, como uma operação contrária à crítica, toda transformação real da sua existência real, e portanto toda transformação real das condições reais da sua existência, quer dizer, do eu real deles. 'O espírito', que não vê na realidade mais do que categorias, reduz naturalmente toda atividade e toda prática humana ao pensamento dialético da crítica crítica. É justamente isto o que diferencia o socialismo da crítica com relação ao socialismo da massa e do comunismo".(73)

Obviamente, Bauer acaba um tanto caricatural ou, digamos melhor, exposto de modo cru. Bauer, na realidade, não queria apenas transformar os cérebros das pessoas, mas transformar o mundo; mas para isso, e este é um erro que não acaba com Bauer nem com o século XIX, acreditava possível e necessário transformar prévia e totalmente as consciências. Quem encarnará inteiramente a imagem caricaturesca será, um pouco mais tarde, Stirner, de quem Marx e Engels se ocupariam profusamente na *Ideologia Alemã*. Além disso, a "reforma das consciências" era precisamente o que se propunha o Marx dos *Anais Franco-alemães*, em suas cartas a Ruge e inclusive na *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, embora aqui somente das consciências predispostas dos proletários. O que Marx nunca compartilhou com Bauer foi o apelo à passividade da "massa" à espera de que a crítica terminasse seu percurso. No entanto, fica difícil não ver aqui, ao mesmo tempo que critica a Bauer, uma autocrítica do próprio Marx, um ajuste de contas com seu passado.

O relevante aqui, contudo, não é tanto o mundo material, como a atribuição, por assim dizer, do estatuto "crítico" ao movimento real. "A crítica

dos franceses e ingleses não é uma personalidade abstrata, distante, que se encontra fora da humanidade; é a atividade humana real dos indivíduos que são membros ativos da sociedade, que sofrem, sentem, pensam e agem como homens. Por isso, a crítica que realizam é ao mesmo tempo prática"(74); "os inimigos do progresso são precisamente os produtos autônomos e dotados de vida pessoal nos quais a massa afirma sua miséria, sua reprovação, sua própria alienação. Atacando esses produtos autônomos da sua própria miséria, a massa ataca, pois, a sua própria pobreza, da mesma forma que o homem que ataca a existência de Deus ataca sua própria religiosidade. Mas, como essas alienações práticas da massa existem de maneira sensível no mundo real, ela se vê forçada a combatê-las igualmente de maneira sensível. Não lhe é possível considerar os produtos da sua própria alienação como fantasmagorias ideais, como simples alienações da sua consciência, nem querer aniquilar a alienação mediante uma ação espiritual e puramente interior".(75)

O movimento real não é mais algo caótico e informe que é preciso modelar, nem na inatividade, a partir da "crítica crítica", nem na atividade, com o "raio do pensamento". Já não se trata de um "cândido solo popular" que não sabe o que faz nem por que o faz, mas de um movimento que ganha consciência teórica da sua própria oposição prática ao mundo que o rodeia. Não é preciso dizer que não se discute a relação entre teoria e prática na cabeça e nos braços deste ou daquele operário, mas para o movimento no seu conjunto, que compreende tanto os operários que lutam ou se associam, como os intelectuais que eventualmente possam se alinhar com eles.

Tampouco se discute a eficácia meramente teórica da crítica ou sua relativa autonomia com relação ao movimento prático, ao menos dentro dos limites que marcavam os *Manuscritos* ao assinalar que certas questões teóricas somente podiam encontrar solução na prática. O que está fora de dúvida é que a falsa consciência, como fenômeno social e não individual, não pode ser combatida apenas com as armas da teoria, mas deve ser combatida na base que a produz, a realidade material.

A "crítica dos franceses e ingleses" é concretamente essas associações operárias de resistência, sindicais, conspirativas, que, ao contrário da crítica alemã — ao contrário de "Bauer e seus consortes" — não aspiram fazer soar as trombetas do juízo final contra o caótico mundo, mas combater cotidianamente sua organização atual; não pretendem iluminar as consciências, mas organizar a atividade prática; não se encontram em irredutível oposição com a "massa" porque são a própria massa.

A Sagrada Família é uma obra que, embora represente mudanças importantes com relação aos escritos anteriores de Marx quanto a temas que não tratamos aqui e inclui pronunciamentos mais explícitos, estes sim, aqui tratados, não teve uma sorte muito brilhante por um duplo motivo: em primeiro lugar, porque fica relativamente difícil fazer-se uma contextualização e uma interpretação quando se parte, como é lugar-comum ainda hoje, da idéia de que o ponto de inflexão entre o Marx materialista e o pré-materialista são as *Teses sobre Feuerbach* (que sem dúvida conquistaram esse privilegiado lugar, mais do que por qualquer outra coisa, por reunir a condição mais desejável num "ponto de inflexão": ocupar menos de três páginas); em segundo lugar, porque o objeto da crítica contida nela, "Bauer e consortes", foi tratado de modo mais sistemático e, principalmente, mais simples e livre que os longos trechos sobre Eugène Sue, na primeira parte de *A Ideologia Alemã* (obra com a qual, por certo, aconteceu algo parecido quanto à parte dedicada a Stirner). O próprio Marx, quase trinta anos mais tarde, escrevia a Engels que, tendo podido recuperar um exemplar do livro através de Kugelmann, depois de sua releitura não encontrava nele, apesar da forte marca feuerbachiana, nada de que tivessem que se desdizer.

As *Teses sobre Feuerbach* foram escritas por Marx na primavera de 1845 e publicadas pela primeira vez por Engels em 1888, em apêndice a seu folheto *Ludwing Feuerbach e o Fim da Filosofia Clássica Alemã*. Posteriormente, já neste século, foi descoberto o caderno de Marx datado de 1844-1847, no qual se encontravam manuscritas, e o IMEL se encarregou da edição. Assim, existem duas versões das *Teses*: a de Engels e a tirada do manuscrito pelo IMEL; entre ambas há algumas diferenças nada relevantes para nós no momento.(76)

"A falha fundamental", começa dizendo a primeira tese, "de todo o materialismo precedente (incluindo o de Feuerbach) está em que só capta a coisa (*Gegenstand*), a realidade, o sensível, sob a forma do *objeto* (*Objeckt*) ou da *contemplação* (*Anschauung*), não como atividade humana sensorial, como prática (*Práxis*); não de um modo subjetivo. Daí que o lado *ativo* fosse desenvolvido de modo abstrato, em contraposição ao materialismo, pelo idealismo, o qual, naturalmente, não conhece a atividade real, sensorial, enquanto tal"(77). E, na quinta tese: "Feuerbach não se dá por satisfeito com o pensamento abstrato e recorre à contemplação (*Anschauung*); mas não concebe o sensorial como atividade sensorial-humana *prática*".(78)

"O problema de se poder ou não atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva", afirma a segunda tese, "não é um problema teórico, mas um problema *prático*. É na prática (*Práxis*) onde o homem deve demonstrar a verdade, quer dizer, a realidade e o poder, a terrenalidade do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou irrealidade do pensamento — isolado da prática — é um problema puramente escolástico"(79). E, na oitava tese: "toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que induzem à teoria, ao misticismo, encontram sua solução racional na prática (*Práxis*) humana e na compreensão desta prática.(*Práxis*)"(80)

Por fim, na famosa décima primeira tese: "Os filósofos têm-se limitado a interpretar o mundo de diferentes formas; do que se trata é de transformá-lo"(81). Seria mais correto traduzir: "do que se trata *agora* é de transformá-lo".(82)

As *Teses sobre Feuerbach* contêm duas pautas indissociáveis e complementares, mas que devem ser delimitadas, na ruptura com a dicotomia idealis-

mo-materialismo, consciência e ser. A crítica a Feuerbach contida na primeira e quinta teses, já parcialmente citadas, consiste em que, ainda que sendo um passo adiante com relação à filosofia especulativa hegeliana, continua mantendo o dualismo entre consciência e ser. Feuerbach dá entrada à atividade sensível, mas somente como atividade dos indivíduos isolados, com o que o ser genérico, o especificamente humano, fica reduzido ao pensamento; mas trata-se de um pensamento ainda abstrato, individual, que se refere ao real como *objeto não ativo* e cuja única relação com esta realidade, portanto, só pode ser a contemplação. O que constitui verdadeiramente o ser genérico do homem, sua vida social, fica assim fora tanto do pensamento como do seu objeto. "Por isso, em *A Essência do Cristianismo* só se considera como autenticamente humano o comportamento teórico, e em troca a prática (*Práxis*) só se capta e se fixa sob sua suja forma judaica de se manifestar"(83). Como conseqüência, "o máximo a que pode chegar o materialismo contemplativo, quer dizer, o que não concebe o sensorial como uma atividade prática, é contemplar os diversos indivíduos soltos e a sociedade civil" ou burguesa (*bürgerliches Gesellschaft*) (Tese IX)(84), pois, precisamente sob esta forma, a sociedade não é ou não aparece mais do que como uma soma de indivíduos isolados, cujas virtudes não podem ser outras que o "amor", a "amizade", etc., e seus defeitos, os sentimentos opostos.

Para Feuerbach, o fundamento das idéias humanas está nas condições mesmas da vida dos homens, mas estas aparecem como circunstâncias já dadas; por isso a crítica das alienações do homem no pensamento, crítica que corresponde ao pensamento livre, só pode ser crítica filosófica, contemplativa. Para Marx, em troca, as idéias dos homens são efetivamente resultado da sua vida real, mas concebida esta como atividade prática, como ser consciente ou expressão consciente do ser; mas os homens não se acham simplesmente determinados por uma dada realidade, mas criam esta realidade e formam parte dela. Reproduzem essa realidade ou tentam transformá-la, e na medida em que façam uma coisa ou outra, sua consciência será o correspondente de uma atividade conservadora ou transformadora, a apologia ou a crítica da realidade.

"A teoria materialista da mudança das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias as fazem mudar os homens e que o educador necessita, por sua vez, ser educado. É preciso, pois, distinguir duas partes da sociedade, uma das quais se acha colocada por cima dela.

"A coincidência da mudança das circunstâncias com a da atividade humana ou mudança dos próprios homens só pode ser concebida e entendida racionalmente como *prática (Praxis) revolucionária*" (Tese III), como "atividade crítico-prática" (Tese I)(85), atividade de que Feuerbach é acusado de esquecimento.

As implicações dessa terceira tese frente à questão da educação são muitas e muito importantes, mas só depois nos deteremos nelas detalhadamente. Por outro lado, como notou com acerto Michael Lowy, nela há algo mais do que uma simples crítica unidirecional contra o materialismo determinista. "A práxis revolucionária", escreve Lowy, "que transforma ao mesmo tempo as circunstâncias e o homem — ou o sujeito da ação: *Selbstveranderung* — é, no fundo, a *superação, a Aufhebung da antítese entre o materialismo do século XVIII (mudança das circunstâncias) e o jovem hegeliano (mudança da consciência)*. Depois de ter sido, sucessivamente, idealista alemão e materialista francês, Marx formula, na Tese III sobre Feuerbach, nada menos que "o gérmen genial de uma nova concepção do mundo", que supera "negando-as" e "conservando-as", as etapas anteriores do seu pensamento e do pensamento filosófico dos séculos XVIII e XIX. A Tese III permite também, a nível político, superar o dilema do comunismo da década de 1840, dividido entre uma corrente "babeuvista-materialista", que encarrega um grupo "elevado por cima da sociedade", uma elite de "cidadãos sábios e virtuosos", de mudar as circunstâncias (tomando o poder mediante um "golpe de mão") e uma corrente "utópico-pacifista", que se propõe mudar "os homens, primeiro", e que quer, apenas com a força da propaganda e da persuasão, convencer príncipes, burgueses e proletários das virtudes da vida comunitária...".(86)

O que nos interessa é que aqui se encontra, na sua forma definitiva, o abandono de qualquer pretensão de proeminência ou de desenvolvimento autônomo e separado por parte da consciência, quer dizer, da filosofia e da crítica. A mudança das consciências já não é nem condição nem resultado da mudança das circunstâncias, ou melhor, é ao mesmo tempo condição e resultado, isto é, faz parte do processo mesmo da mudança da realidade. No decorrer da sua luta contra a realidade existente, os próprios homens se transformam a si mesmos, transformam sua própria consciência. A crítica já não é algo que corre adiante ou paralelamente à luta mundana, mas é a manifestação consciente desta luta, e ambas formam indissoluvelmente unidas a atividade revolucionária, a atividade crítico prática. Por isso a crítica, como afirma a décima primeira tese, não se apoia na interpretação do mundo, mas na sua transformação.

Uma segunda linha, que permeia a segunda, quarta e oitava teses, é o questionamento da capacidade crítica, a nível meramente teórico, da teoria, filosofia ou "crítica" — à maneira jovem hegeliana — mesmas. É preciso dizer, em favor de Engels, que foi ele o primeiro dos jovens hegelianos que colocou aberta e explicitamente esse problema em *A Situação na Inglaterra*, uma resenha da obra de Thomas Carlyle, *Past and Present*, publicada nos *Anais Franco-alemães*, na qual afirmava: "O trabalho é vida: definitivamente não tens mais consciência do que a adquirida com o trabalho, o resto é tudo hipóteses, matéria de discussões escolásticas e especulações, esgotadas em voltas e reviravoltas lógicas sem fim, enquanto não a experimentemos ou a fixemos. A ação resolve qualquer tipo de dúvidas".(87)

Esse tema já tinha aparecido nos *Manuscritos* de Paris. Agora se afirma, na segunda tese, que a "verdade" do pensamento deve ser demonstrada "na

prática" e, na oitava, que todos os mistérios teóricos encontram solução "na prática humana e na compreensão dessa prática". Marx já colocara na sua polêmica contra Bauer, que as falsas representações ideológicas tinham sua base na distorção da realidade mesma, que as alienações não eram simplesmente alienações do cérebro, mas alienações práticas, e que, portanto, deviam ser combatidas de maneira prática. Mas o que se discute agora é outra coisa. Não se trata mais de que a crítica filosófica não possa esperar a difusão dos seus próprios resultados críticos enquanto que as formas ideológicas contras as quais se dirigem continuam respondendo a uma base material não mudada, mas de que esses mesmos resultados somente possam surgir como resultado da atividade prática, ou melhor, se permanecem isolados de tal atividade, como no caso de Bauer, etc., não ser realmente uma crítica, mas a apologética disfarçada, produzida por uma filosofia que continua sendo prisioneira de si mesma e, portanto, do estado de coisas existentes.

Daí que a décima primeira tese resulta abertamente desfigurada quando se traduz sua segunda parte como: "do que se trata é de transformá-lo", em vez de: "do que se trata *agora*...", "a partir de agora se trata de...", ou: "chegou o momento de transformá-lo". (O texto original é: "*Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kommt drauf an, sie zu verandern*", na versão de Marx e IMEL, ou "*...es kommt aber darauf an, sie zu verandern*", na versão de Marx e IMEL, ou "... es kommt aber darauf an, sie zu verandern", na versão de Engels)(88). Porque o que se lança aqui não é de modo algum uma censura volutariosa e voluntarista contra os filósofos fechados nos seus gabinetes em vez de comprometidos nas refregas das ruas; nem sequer se trata do grito de guerra de uma filosofia que, considerando-se a si mesma como um instrumento para a transformação da realidade, desdenha as filosofias anteriores, capazes apenas de tentar compreendê-la de fora. A décima primeira tese consiste menos ainda em que a filosofia, chegada à perfeição, considere já oportuno descer ao mundo para dirigir sua transformação em função de uma interpretação já disposta e acabada. O que a tese lança em rosto aos filósofos — e ao próprio passado filosófico de Marx — é que, inclusive como meros intérpretes do mundo, já deram tudo o que podiam dar de si enquanto filósofos, que já não podem ir mais longe em sua *interpretação* do mundo, porque sua ulterior interpretação exige como condição o processo da sua *transformação*.

Em *A Ideologia Alemã*, obra escrita em 1845-1846 e em cujas primeiras páginas os autores expõem as premissas da sua própria concepção do homem, da sociedade e da história, esta, que batizam com o termo *comunismo*, porque o de socialismo cobre já toda a série de teorias estrambóticas e filantrópicas que proliferam nos salões, é apresentada assim: "Para nós, o comunismo não é um *estado* que deve se implantar, um *ideal* a que a realidade deve se sujeitar. Nós chamamos comunismo ao movimento *real* que

anula e supera (*aufhebt*) o atual estado de coisas"(89). Trata-se de "um movimento extraordinariamente prático, que persegue fins práticos com meios práticos e que, no máximo, somente na Alemanha e frente aos filósofos alemães pode se deter por um momento na 'essência'"(90), que "não prega absolutamente nenhuma *moral*"(91). Marx e Engels se rebelam contra os "verdadeiros socialistas" que "vêem na literatura comunista do estrangeiro, não a expressão e o produto de um movimento real, mas obras puramente teóricas que brotaram inteiramente do 'pensamento puro', tal como eles imaginam que surgiram os sistemas filosóficos alemães"(92), em vez de considerá-la como "a expressão teórica de uma antítese *real*".(93)

A crítica comunista, assim entendida, não é, pois, um resultado alcançado pela filosofia, salvo na história pessoal dos comunistas alemães que tiveram de partir da crítica daquela e da inexistência de um movimento operário de certa relevância, mas a simples "expressão teórica" de um movimento prático com raízes igualmente práticas, ao qual deve ceder os instrumentos. "A força propulsora da história, inclusive da religião, da filosofia e de qualquer outra teoria, não é a crítica mas a revolução".(94)

Melhor do que em nenhuma outra parte, esta relação entre o comunismo como teoria e o comunismo como movimento real, entre a crítica teórica e o movimento prático, se encontra expressada numa obra posterior ao período da transição no pensamento marxiano que viemos considerando até aqui. Falamos da *Miséria da Filosofia*, dirigida contra as utopias de Proudhon e, em particular, contra *Systéme des Contradictions Economiques ou Philosophie de la Misére*. Nela se lê:

"Assim como os *economistas* são os representantes científicos da classe burguesa, os *socialistas* e os *comunistas* são os teóricos da classe proletária. Como o proletariado ainda não se desenvolveu suficientemente para se constituir como classe e, portanto, a própria luta do proletariado com a burguesia carece ainda de caráter político e as forças produtivas não se desenvolveram bastante ainda no seio da própria sociedade burguesa para deixar entrever as condições materiais necessárias para a liberação do proletariado e a formação de uma sociedade nova, estes teóricos não são mais do que utopistas que, para evitar as necessidades das classes oprimidas, improvisam sistemas e correm atrás de uma ciência regeneradora. Mas, à medida que a história marcha e nela se desenha mais claramente a luta do proletariado, já não têm necessidade de buscar a ciência no seu espírito, não necessitam mais do que se dar conta do que acontece diante dos seus olhos e se fazerem porta-vozes disso. Enquanto busquem a ciência e não façam mais do que sistemas, enquanto estejam no princípio da luta, na miséria não vêem mais do que a miséria, sem ver o lado revolucionário, subversivo, que mudará a velha sociedade. Desde este momento a ciência produzida pelo movimento histórico, ao se associar a este com pleno conhecimento de causa, deixou de ser doutrinária para se fazer revolucionária".(95)

Percorremos através dos primeiros escritos de Marx, umas vezes aos saltos, outras talvez com demasiados detalhes e repetições a evolução do conceito de crítica, quer dizer, da função da filosofia ou da teoria em Marx. Não o fizemos para percorrer "como um caminho já trilhado", à maneira da autoconsciência hegeliana, o caminho seguido por Marx porque consideremos que esta é a única forma de chegar a seus resultados, mas, simplesmente, porque só assim parecia possível captar plenamente o significado de se falar de uma crítica da educação de Marx. Quando alguém se dirige a nós dizendo-nos que saciou sua fome, compartilhamos com ele os signos com que nos interpela mas dificilmente o significado, a não ser que tenhamos compartilhado também a fome, pois, do contrário, mal poderemos saber quanto ou, melhor, que tipo de fome é a que saciou. Analogamente, o significado da expressão "crítica" na pena de Marx é algo que só pode se captar seguindo sua evolução, particularmente nos anos da juventude, condição que se pode estender a toda sua concepção de mundo. Boa parte do caráter limitado e estreito que o marxismo adquiriu em muitos dos epígonos de Marx se deve precisamente à ignorância das suas obras de juventude ou ao desprezo olímpico com que passam por cima delas, considerando-as como obras anteriores à "maturidade", como obras de um Marx "ainda não marxista". No entanto, a grande dificuldade e, ao mesmo tempo, a grande sorte de Marx está em ter construído seu pensamento partindo da e em oposição à, filosofia idealista mais desenvolvida. De modo que quando, posteriormente, tomam-se os escritos do Marx "marxista" na sua forma final, ignorando-se o processo que conduziu até eles, perde-se em sua maior parte o rico complexo de determinações que confluíram na formação do pensamento marxiano e, o que é mais grave, corre-se o perigo — que na maioria das vezes chega a ser o baque real — de perder também boa parte do marxismo propriamente dito.

Até agora entramos pouco e só tangencialmente em questões — para chamá-las de alguma forma — substantivas. Mas sem dúvida já nos achamos em condições de fazer várias perguntas, na verdade uma mesma. Que é, pois, para Marx, uma crítica da educação? Em que sentido podemos falar de uma crítica marxiana da educação? Que características terá essa crítica? Que significa falar de crítica em vez de fazê-lo de uma teoria da educação ou uma pedagogia marxianas? O conteúdo dessa crítica é algo que veremos só posteriormente, mas suas características, sem pretensão alguma de elaborar um catálogo das "n leis da crítica", mas com o simples propósito de delimitar por que se trata de uma crítica e não de uma teoria da educação, podem ser resumidas da seguinte maneira.

Em primeiro lugar, trata-se disso: *uma crítica*. Em nenhum momento se pode encontrar em Marx a tentativa de desenhar um modelo de educação segundo o qual haveria que medir a educação existente ou preparar a educação do futuro. Se existe um "componente pedagógico do marxismo", como gosta de dizer Snyders, tem que ser algo construído em oposição, não o resultado de um plano alternativo de educação, nem tampouco a parte

dedicada à educação de um plano alternativo de sociedade, igualmente inexistente. Os poucos textos em que Marx postula a trindade formada pela produção material, a instrução politécnica e a educação física — com estes ou com outros termos —, à parte de que dificilmente podem ser tomados como um dogma educativo, não contradizem o que foi dito; não são o resultado de uma dedução a partir de um suposto modelo de sociedade, mas, como já teremos oportunidade de ver, um exemplo mais de "expressão geral do movimento real".

Em segundo lugar, há de ser uma crítica *materialista*. Não teria sentido em Marx a crítica a partir de alguns possíveis ideais educativos ou, eventualmente, de uma idéia determinada do homem como tal e de suas necessidades. Pelo contrário: a crítica há de se construir sobre a base de que não existem nem o homem abstrato, nem o homem em geral, mas o homem que vive dentro de uma dada sociedade e num dado momento histórico, que está determinado pela configuração social e pelo desenvolvimento histórico concretos, independentemente de que, por sua vez, possa e deva atuar sobre eles. Não há necessidades *tout court* do homem, mas necessidades históricas e sociais, necessidades do homem situado em determinadas coordenadas da sociedade e da história, do homem histórico e social, do homem concreto, e isto vale, entre outras, para suas necessidades no aspecto educativo.

Em terceiro lugar, esta crítica não deve perder de vista em nenhum momento a *totalidade* — totalidade histórica e social. Se um dos objetivos confessos de toda educação é formar a consciência do homem, a crítica da educação deve abarcar todas as vias pelas quais se produz e reproduz a consciência social e individual, e a importância da própria educação — principalmente na sua versão restringida: o ensino — deve ser recolocada em relação aos demais mecanismos de produção da consciência. Por outro lado, as instituições educativas, na sua existência separada e autônoma, não serão tomadas como instituições naturais, mas, por sua vez, como um produto histórico e social que só pode ser compreendido dentro da totalidade em transformação da qual faz parte, isto é, como produto de uma fase de desenvolvimento social.

Em quarto lugar, enquanto a educação é conteúdo ou, digamos melhor, inculcação de uma série de valores, idéias, atitudes etc., predeterminados, o objetivo da crítica marxista não é o de opor a esses valores outros valores, distintos e alternativos, mas o de *mostrar a relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes e contribuir para a destruição de tais bases materiais* na medida em que façam parte de uma fase histórica esgotada. Portanto, a crítica de tal conteúdo é, ao mesmo tempo, crítica de todo reformismo pedagógico, que consiste na tentativa de mudar as condições através da ação educativa, pois tal reformismo parte da suposição, única ou básica, de que atua sobre o educado como sobre uma *tabula rasa*, ou de que sua tarefa consiste em limpar seu cérebro de preconceitos pelo mesmo processo pelo qual os adquiriu: pela inculcação, pela ação pedagógica.

Em quinto lugar, se a ideologia e as superestruturas sociais em geral, uma das quais é o aparelho educativo, encontram sua explicação na sociedade civil

e, mais concretamente, na crítica da economia política; se é assim — e, realmente, assim é —, a própria *análise econômica* terá muito que dizer na hora de situar a educação dentro do processo de produção e reprodução do capital e do valor, sobre o papel da educação no processo geral da produção social, sobre seu próprio surgimento como necessidade social — não meramente individual — e sobre as potencialidades da antítese entre as necessidades criadas e as realmente satisfeitas no terreno da educação.

Em sexto lugar, há de compreender a *avaliação crítica da educação realmente existente*, das idéias dominantes sobre a educação e, igualmente, de outros aspectos da vida social que confluem com a empresa educativa em seus sucessos ou em seus fracassos. E essa avaliação crítica não se deterá simplesmente, e satisfeita, na enumeração dos obstáculos que a organização da sociedade põe à realização de qualquer ideal educativo que pretenda trancendê-la, mas deverá, sobretudo, tratar de *localizar as tendências já existentes* dentro da própria sociedade atual que permitam prever e delimitar o que serão, uma vez livres de travas, as tendências da educação do futuro. Quer dizer, a crítica, uma vez mais, deverá buscar a solução às antíteses reais nas tendências reais no presente.

É este, digamos, o hexagrama com que deve ser escrita qualquer crítica da educação que possa se encontrar na obra de Marx. Em que medida se encontram realmente aí, quer dizer, em que medida existe uma crítica marxiana da educação e o que é que nos diz essa crítica é o que trataremos de ver em seguida.

Notas de Referência

1 — *Cf.* Mario Rossi, *La Génesis del Materialismo Histórico*, Vol. I, *La Izquierda Hegeliana*, pp. 148-149; tradução para o espanhol de Juan Antonio Méndez, Alberto Corazón — Comunicación, Madri, 1971.

2 — Esta citação tem uma longa tradição no marxismo depois de Marx: G. Plejanov, numa nota à tradução russa do *Ludwig Feuerbach o el Fin de la Filosofía Clásica Alemana*, em G. P. *Oeuvres Philosophiques*, Vol. I, pp. 401-402, Progreso, Moscou, sem data; G. Lukás, *El Joven Hegel*, pp. 450-451, tradução de Manuel Sacristán, Grijalbo, Barcelona, 1976; L. Colletti, *El Marxismo y la "Filosofía de la Historia" de Hegel*, em *La Cuestión de Stalin, y otros escritos sobre política y filosofía*, p. 58, tradução de Francisco Fernández Buey e Angels Martínez Castells, Anagrama, Barcelona, 1977. Colletti cita-a com intenção oposta à dos anteriores, para ilustrar o erro dos jovens hegelianos sobre Hegel. É dele que pegamos nossa versão.

3 — *Cf.* David Mac Lellan, *Marx y los Jóvenes Hegelianos*, p. 109; tradução de Marcial Suárez, Martínez Roca, Barcelona, 1971.

4 — L. Feuerbach, *Briefweschel und Nachlass*, Vol. I, p. 337, edição de Grün, Leipzig e Heidelberg, 1874, recolhido em D. Mc Lellan, *loc. cit.*

5 — Friedrich Engels, *Ludwig Feuerbach o el Fin de la Filosofía Clásica Alemana*, p. 23; tradução "a cargo da redação da editora", Ricardo Aguilera, Madri, 1969.

6 — K. Marx, carta a Arnold Ruge, 13 de março de 1843, em K. Marx, F. Engels, *Werke*, Vol. 27, p. 427; Dietz Verlag, Berlim-República Democrática Alemã, 1976. No mesmo sentido, D. Mc Lellan, *op. cit.*, pp. 110 e seguintes; Franz Jakubowsky, *Les Superestructures Idéologigues dans la Concepction Matérialiste de l'Histoire*, p. 64, tradução francesa de Jean-Marie Broh, Études et Documentation Internationales, Paris, 1971.

7 — L. Feuerbach, *Kleine Philosophische Schriften*, pp. 34-35; edição de M. Lange, Leipzig, 1950.

8 — L. Feuerbach, *Contribución/Aportes/Apuntes para la Crítica de Hegel*, em *Aportes para la Crítica de Hegel*, p. 54; tradução de Alfredo Llanos, La Pléyade, Buenos Aires, 1974.

9 — K. Marx, *Crítica da Filosofia do Estado de Hegel*; existe uma versão castelhana desta obra em Grijalbo, Colección 70, México, 1968, mas utilizarei a versão inglesa, mais confiável, *Critique of Hegel's Doctrine of the State*, p. 158; em Karl Marx, *Early Writings*, tradução de Rodney Livingstone e George Benton, Pelican-New Left Review, Peguin, Harmondsworth, 1975.

10 — K. Marx, *Manuscritos: Economía y Filosofía*, p. 48; edição e tradução de Francisco Rubio Llorente, Alianze Editorial, Madri, 6 edição, 1977.

11 — L. Feuerbach, *Tesis Provisionales para la Reforma de la Filosofía*, p. 19; edição e tradução de Eduardo Subirats Rüggeberg, Labor, Barcelona, 1976.

12 — *Ibid.*, p. 21.

13 — L. Feuerbach, *Principios de la Filosofía del Futuro*, p. 32; edição e tradução de Eduardo Subirats Rüggeberg, Labor, Barcelona, 1976.

14 — L. Feuerbach, *Teses Privisionales para la Reforma de la Filosofía*, *cit.*, p. 20.

15 — B. Bauer, *Die Posaune des jüngsten Gerichts über Hegel der Atheisten und Antichristen. Ein Ultimatum*, citado em M. Rossi, *La izquierda hegeliana*, *cit.*, p. 107.

16 — Carta datada de agosto de 1843, *Los Anales Franco-alemanes*, p. 66; tradução de J. M. Bravo, Martínez Roca, Barcelona, 1970.

17 — K. Marx, *Contribución a la Crítica de la Economía Política*, pp. 36-37; tradução espanhola de J. Marino, Alberto Corazón-Comunicación, Madri, 2 edição, 1976.

18 — K. Marx, *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, nos *Anais Franco-alemães*, *cit.*, p. 101.

19 — *Ibid.*, p. 102.

20 — *Crítica da Filosofia do Estado de Hegel*, *cit.*, p. 65.

21 — *Ibid.*, p. 87.

22 — *Ibid.*, p. 62.

23 — K. Marx, *A Questão Judaica*, *Os Anais Franco-alemães*, *cit.*, pp. 248-249.

24 — *Ibid.*, p. 243.

25 — *Ibid.*, p. 244.

26 — *Loc. cit.*

27 — *Loc. cit.*

28 — *Ibid.*, p. 245.

29 — *Ibid.*, p. 251.

30 — *Ibid.*, p. 230.

31 — *Ibid.*, p. 252.

32 — *Ibid.*, p. 257.

33 — *Introdução à Filosofia do Direito de Hegel*, *Os Anais Franco-alemães*, *cit.* p. 101.

34 — *Ibid.*, p. 102.

35 — *Loc. cit.*

36 — K. Marx e F. Engels, *La Ideología Alemana*, pp. 48-49; tradução de Wenceslao Roces, Grijalbo, Barcelona, 4 edição, 1972.

37 — *Cf.* K. Marx, *Verhandlungen des 6 rheinischen Landtags. Von einem Rheinländer. Dritter Artikel: Debatten über das Holzsdiebstahlsgesetz*, em *Werke*, Vol. I, pp. 109-147.

38 — *Contribuição à Crítica da Economia Política*, *cit.*, pp. 35-36.

39 — F. Engels, *Esboço de Crítica da Economia Política*, em *Os Anais Franco-alemães*, *cit.*, p. 128.

40 — K. Marx, *Doktordissertation: Differenz der demokritischen und epikureischen Naturphilosophie nebst einem Anhange. Ammerkungen Erster Teil. IV. Allgemeine prinzipielle Differenz zwischen demokritischer und epikureischer Naturphilosophie*, em *Werke*, Volume Complementar, 1ª parte, p. 327.

41 – *Ibid.*, p. 327-328.
42 – *Ibid.*, p. 328.
43 – *Ibid.*, p. 330.
44 – *Cf.* K. Marx, *Rechtfertigung des Korrespondenten von der Mosel*, em *Werke*, Vol. I. p. 189.
45 – Marx a Ruge, V-1843, em *Os Anais Franco-alemães cit.*, p. 56.
46 – *Ibid.*, pp. 66-67. A edição espanhola dos *Anais* traduz "exoterisch" erroneamente por "esotérica": *cf. Werke*, Vol. I, p. 344.
47 – *Ibid.*, p. 67.
48 – *Ibid.*, p. 68.
49 – *Loc. cit.*
50 – *Ibid.*, p. 69.
51 – *Loc. cit.*
52 – *Loc. cit.*
53 – *Crítica da Filosofia do Estado de Hegel, cit.*, pp. 146-147.
54 – *Cf.* K. Marx, *El Capital*, Livro I, Cap. VI (inédito), p. 25; tradução de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madri, 3 edição (1º na Espanha), 1973.
55 – *Introdução à Crítica da Filosofia do Estado de Hengel cit.* p. 104.
56 – *Ibid.*, p. 105.
57 – *Ibid.*, p. 109.
58 – *Ibid.*, p. 110.
59 – *Ibid.*, p. 111.
60 – *Loc. cit.*
61 – *Ibid.*, p. 113.
62 – *Ibid.*, p. 115; esta edição da *Introdução* diz "se emancipar *no* resto das esferas", etc., tradução que corrigimos para "se emancipar *do*", de acordo com a versão original em *Werke*, Vol. I, p. 390.
63 – *Ibid.*, p. 116.
64 – *Ibid.*, p. 108.
65 – *Cf.*, por exemplo, M. Rossi, *La Génesis del Materialismo Histórico*, cit., Vol. II, *El Joven Marx*, pp. 304 e seguintes.
66 – *Manuscritos: Economia e Filosofia, cit.*, pp. 143-144.
67 – *Ibid.*, p. 47.
68 – *Ibid.*, p. 151.
69 – *Ibid.*, p. 163.
70 – *Ibid.*, p. 151.
71 – K. Marx. *Notas críticas sobre o artigo "O Rei da Prússia e a reforma social. Por um prussiano". Critical notes on the article "The King of Prusia and the Social Reform, By a Prussian"*, em *Early Writings, cit.*, p. 419.
72 – *Ibid.*, p. 416.
73 – K. Marx e F. Engels, *La Sagrada Familia*, pp. 68-69; tradução para o espanhol de Carlos Liacho, Claridad, Buenos Aires, 2. edição, 1971.
74 – *Ibid.*, p. 177.
75 – *Ibid.*, p. 100.
76 – Utilizaremos a versão espanhola de Wenceslao Roces, incluída como apêndice em *La ideología alemana, cit.*, pp. 665-668. A versão original de Marx, lida pelo IMEL, e a publicada por Engels aparecem em *Werke*, Vol. III, pp. 533-535 e 5-7 respectivamente; o texto traduzido por Roces é o devido a Engels.
77 – *Teses sobre Feuerbach, cit.*, p. 665.
78 – *Ibid.*, p. 667.
79 – *Ibid.*, p. 666.
80 – *Ibid.*, p. 667.
81 – Versão de Roces, *Ibid.*, p. 668.

82 – Na versão de Marx resgatada pelo IMEL: "*es kommt drauf an, sie zu verandern*"; na de Engels: "*es kommt aber darauf an, sie zu verandern*"; *Werke*, Vol. III, pp. 7 e 535, respectivamente.
83 – *Ibid.*, p. 666.
84 – *Ibid.*, p. 668.
85 – *Ibid.*, p. 666.
86 – M. Lowy, *La Teoría de la Revolución en el Joven Marx*, pp. 167-168; tradução de Francisco González Aramburu, Siglo XXI, Madri, 3 edição, 1973.
87 – *Os Anais Franco-alemães cit.*, p. 211.
88 – *Cf. Werke*, Vol. III, pp. 77 e 535.
89 – K. Marx e F. Engels, *A Ideologia Alemã, cit.*, p. 37.
90 – *Ibid.*, p. 247.
91 – *Ibid.*, p. 287.
92 – *Ibid.*, p. 543.
93 – *Ibid.*, p. 550.
94 – *Ibid.*, p. 40.
95 – K. Marx, *Miseria de la Filosofía*, pp. 182-183; tradução de Dalmacio Negro Pavón, Aguilar, Madri, 1 edição, 2 reimpressão, 1973.

III

O HOMEM FAZ O HOMEM: HOMEM, AMBIENTE E PRÁXIS

Com demasiada pressa às vezes se concluiu que Marx, encerrado nas conseqüências de uma concepção de mundo que outorga primazia aos fatores econômicos, teria pouco a dizer sobre o tema da educação, exceto por algumas afirmações gerais ou da redução do fenômeno educacional a suas raízes de classe, seja por impossibilidade de desenvolver a partir de uma base materialista histórica uma análise adequada de algo tão claramente localizado no âmbito das superestruturas como é a educação, seja por falta de interesse por algo que seria visto como um simples epifenômeno de forças mais profundas. Esse erro se vê fortalecido pela quase exclusiva concentração do trabalho científico de Marx no terreno da crítica da economia política e não se limita apenas ao tema da educação, mas costuma se estender a outros temas aparentemente alheios à economia e, em todo caso, com uma indubitável autonomia própria, como podem ser a análise das formas políticas, jurídicas e ideológicas, a antropologia etc. A redescoberta de alguns escritos marxianos da juventude, particularmente a *Crítica da Filosofia do Estado de Hegel* e os *Manuscritos Econômicos-filosóficos* e, posteriormente, dos *Fundamentos da Crítica da Economia Política (Rascunho)* (os *Grundrisse*...), que constituem uma ponte manifesta entre as obras da juventude e da maturidade, gerou a possibilidade de uma avaliação mais correta da obra marxiana como um todo, que se situa muito longe da simples redução dos níveis político e ideológico ao nível econômico e que inclui um desenvolvimento meditado e coerente de temas como o Estado, a alienação, a falsa consciência, etc. Não houve nem haverá, sem dúvida, nenhuma "redescoberta" nova

que permita extrair uma teoria coerente e *explícita* da educação de Marx, porque ele nunca se ocupou a não ser ocasionalmente do tema. Mas se fugimos da identificação estreita da educação com a escolarização e tratamos de compreender aquela como o processo geral e mais amplo da formação do homem —, e com ou sem Marx, existem razões suficientes para fazê-lo —, então não há dúvida de que a obra de Marx, uma vez restaurada em toda sua complexidade e livre de simplificação, tem muito que dizer a respeito.

N'*A Ideologia Alemã*, primeira obra em que Marx e Engels tentaram expor de maneira sistemática sua nova concepção, expressavam-se nestes termos: "Esta concepção da história consiste, pois, em expor o processo real de produção, partindo para isso da produção material da vida imediata, e em conceber a forma de intercâmbio correspondente a este modo de produção e engendrada por ele, quer dizer, a sociedade civil nas suas diferentes fases, como o fundamento de toda a história, apresentando-a em sua ação enquanto Estado e explicando com base nela todos os diversos produtos teóricos e formas da consciência, a religião, a filosofia, a moral etc., assim como estudando a partir dessas premissas seu processo de nascimento, o que, naturalmente, permitirá expor as coisas na sua totalidade (e também, por isso mesmo, a ação recíproca entre esses diversos aspectos)".(1)

A *Miséria da Filosofia*, obra escrita dois anos mais tarde que a anterior, em 1847, oferece outra breve exposição da concepção marxiana: "As relações sociais acham-se intimamente unidas às forças produtivas. Ao adquirir novas forças produtivas, os homens mudam seu modo de produção, e ao mudar o modo de produção, a maneira de ganhar sua vida, mudam todas suas relações sociais. O moinho manual lhes dará a sociedade com o senhor feudal; o moinho a vapor, a sociedade com o capitalismo industrial.

"Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com sua produtividade material, produzem também os princípios, as idéias, as categorias, de acordo com suas relações sociais.

"Assim, essas idéias, essas categorias são tão pouco eternas como as relações que expressam. São produtos *históricos* e transitórios".(2)

A exposição mais sistemática, enfim, é a que nos oferece no prefácio à *Contribuição à Crítica da Economia Política* (prefácio também conhecido como *Introdução de 1859*). Diz assim: "Na produção social de sua existência, os homens entraram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real, sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens o que determina a realidade; pelo contrário, a realidade social é que determina sua consciência. Durante o curso

do seu desenvolvimento, as forças produtoras da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes (...). Então se abre uma era de revolução social. A mudança que se produziu na base econômica desordena mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura" etc.(3)

Começando pelo mais fácil, não se necessitam grandes análises para compreender que, quando Marx diz que as superestruturas ideológicas e as formas da consciência social devem ser entendidas e somente podem sê-lo como expressão consciente da realidade econômica subjacente, não está em absoluto formulando — como Jakubowsby notou acertadamente —(4) uma teoria da motivação das ações humanas, incluídas as idéias. Nem o marxismo tenta buscar uma explicação psicológica da conduta individual, nem pretende de modo algum reduzir as motivações da conduta humana às causas econômicas. Não trata de explicar as motivações subjetivas das ações dos homens, mas as condições objetivas nas quais e a a partir das quais estas se desenvolvem.

Como muito claramente indica o texto citado *d'A Ideologia Alemã*, como pode se depreender da metodologia geral da obra de Marx e como se manifesta de maneira transparente nos escritos que Marx dedicou à análise de numerosos fenômenos políticos do seu tempo (*A luta de Classes na França, O 18 Brumário de Luís Bonaparte, A Guerra Civil na França*, os textos dedicados às revoluções alemã, norte-americana e espanhola etc.), sua concepção da sociedade e da história estava muito longe de desconhecer a importância dos fatores jurídicos, políticos, religiosos etc., em suma, dos fatores superestruturais. Se bem que Marx considere que a economia é a base de todas as demais esferas, nada permite dizer que pretenda apagar de uma penada nem a autonomia nem a eficácia relativa destas últimas. O que tampouco cabe na concepção marxiana é a idéia de que a economia seria uma espécie de *primus inter pares* frente às demais esferas da vida social. Todas as manifestações da vida social devem ser compreendidas em conjunto como uma totalidade dentro da qual as forças produtivas e as relações econômicas desempenham papel determinante. As esferas jurídica, política e ideológica gozam de certa autonomia que lhes permite, por sua vez, influir sobre a base econômica; mas esta mesma autonomia, sua gênese, suas formas, seu grau, deve ser explicada também em função das relações econômicas e, em todo caso, fica dentro dos limites marcados por estas.

A superestrutura jurídica é a que mostra mais cruamente em que medida é reflexo das relações econômicas, sobretudo se pensamos em campos como o direito civil, mercantil e eleitoral. Mas essa transparência vai-se perdendo à medida que nos elevamos a outros níveis, cada vez mais abstratos, da vida social, tal como a superestrutura política e ideológica. Por outro lado, na medida em que se consolidam e autonomizam, as superestruturas apresentam suas próprias necessidades de coerência interna, o que se traduz numa maior exigência e, principalmente, numa maior aparência de autonomia. Assim, por exemplo, enquanto as primeiras normas jurídicas — historicamente falando — não são mais que a expressão pura e dura das relações econômicas em forma jurídica e os chamados "princípios gerais do direito" não são mais que uma abstração posterior — coisa que os juristas admitem quando reconhecem como "fonte de direito" somente aqueles princípios que se depreendem inequivocamente do ordenamento jurídico positivo —, os sistemas jurídicos desenvolvidos apresentam suas próprias exigências de sistematização e completude; mas a própria autonomia formal do jurídico, quer dizer, o caráter abstrato da lei, e sua autonomia real, vale dizer, da configuração do direito como profissão e como um ramo da divisão do trabalho, encontram sua explicação, seu motor e seus limites na fase histórica concreta da produção, da mudança e da divisão social do trabalho (tema que, infelizmente, não podemos desenvolver aqui).

De maneira análoga, a autonomia das esferas política e ideológica se vê real e aparentemente reforçada pela conversão da política, da religião, da ciência, da literatura, da filosofia etc., em verdadeiras profissões, isto é, em ramos da divisão do trabalho; ou, dito mais sinteticamente, pela separação geral entre trabalho manual e trabalho intelectual que se encontra na base de todas as variantes do idealismo. Mas, mais uma vez, é a economia a que explica a separação das outras esferas em relação umas às outras.

Assim, a vida social não é reduzida a uma de suas partes, mas compreendida como totalidade dialética que não é uma simples soma de esferas ou níveis diferentes entre os quais se dê uma interação indiscriminada, mas uma totalidade, por assim dizer, hierarquizada, em que a primazia do econômico não nega o reconhecimento da beligerância das demais esferas, nem se perde como conseqüência do mesmo.

A base em que repousa o conjunto social é, ela própria, social. A localização das forças produtivas na base do edifício social não significa que a história humana seja uma prolongação da história natural, ou que as leis da sociedade humana não sejam mais que epifenômenos das leis naturais. Quando Marx e Engels falam de "leis naturais" que se impõem aos homens não se juntam por isso a nenhum determinismo mecanicista ou naturalista: fazem-no, simplesmente, para assinalar que as leis sociais se impõem aos homens à margem de sua consciência e com ou contra sua vontade, e só neste sentido são leis "naturais".

Para Marx a natureza é, fundamentalmente, natureza social ou humana, a natureza como objeto da ação do homem e da sociedade(5). Sempre permanecerá a natureza em si, exterior, que se situa na origem da espécie humana e da vida mesmas. Criticando o abstrato conceito feurbachiano de natureza, Marx escreve: "É certo que permanece, nisso, a prioridade da natureza exterior e que tudo isto não é aplicável ao homem originário, criado por *generatio aequivoca*, mas esta diferença só tem sentido sempre e quando se considere o homem como algo distinto da natureza. Além disso, esta natureza anterior à

história humana não é a natureza em que Feuerbach vive, mas uma natureza que, excetuando-se talvez algumas ilhas de corais australianas de formação recente, hoje já não existe em lugar nenhum e portanto também não existe para Feuerbach"(6). O que conta para Marx é a natureza histórica, em relação com o homem. E a "unidade do homem com a natureza" é justamente a indústria.(7)

Não há como interpretar a seqüência: forças produtivas, modo de produção, relações sociais, superestrutura jurídica, etc., como uma cadeia causal, funcionando ao *diktat* de algumas forças produtivas identificadas com a simples natureza. A natureza somente se torna força produtiva na sua utilização pelo trabalho humano(8). As meras forças naturais só se convertem em forças produtivas no limite de relações sociais e de produção determinadas. As forças produtivas, por outro lado, não incluem unicamente as forças da natureza exterior empregadas no processo de produção dos homens, mas também as forças desenvolvidas pelo próprio trabalho: cooperação, ciência e técnica, divisão do trabalho, etc.(9)

É preciso recusar tanto a acusação de que a concepção marxiana nega a realidade da consciência, como a errônea identificação entre a "base" econômica em que se fundam as superestruturas e o ser social em que se funda a consciência. Também não é correto recair na oposição pré-hegeliana entre consciência e ser, como Lênin fez.(10)

A determinação das superestruturas sociais pela base econômica é algo claramente diferente da determinação da consciência pelo ser social. As relações sociais, jurídicas e políticas têm uma clara realidade material: encarnam-se em instituições tão naturais como a família socialmente determinada, o Estado ou a magistratura. O ser social é a vida do homem social em e através de todos estes níveis: econômico, social, jurídico, político... O que realmente determina a consciência não é para Marx a natureza pura, nem tampouco o modo de produção por si só, mas o conjunto das formas da vida social ou, dito em termos negativos, tudo aquilo que não tem uma existência meramente pensada. O ser social não é apenas as relações econômicas, mas a totalidade das relações sociais, e a consciência, enquanto parte da vida social, consciência social, é também, por sua vez, parte do ser real. "A consciência", Marx escreve *n'A Ideologia Alemã*, "jamais pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é seu processo de vida real"(11). "Pensamento e ser estão", disse o Marx dos *Manuscritos*, "*diferenciados* e, ao mesmo tempo, em *unidade* um com o outro"(12). Esta unidade, como também Engels viu, é algo plenamente diferente da identidade entre pensamento e ser, é uma unidade em que se conserva a diferença de ambos. Lukács expressa-o bem, embora conservando injustificadamente o termo "identidade" , quando escreve: "O pensamento e o ser não são 'idênticos' no sentido de que se 'correspondam', e se 'reflitam' ou 'reproduzam' um ao outro, de que andem 'paralelamente' ou 'coincidam' (todas estas expressões

não são mais do que formas dissimuladas de uma dualidade cristalizada), mas de que sua identidade consiste em serem momentos de um só e mesmo processo dialético"(13). O monismo marxiano não se baseia na identificação entre pensamento e ser, mas na concepção globalizante que inclui ambos num todo único e articulado. O ser social dos homens é o processo inteiro da sua vida social; na medida em que esta vida social é vivida também na consciência, achamo-nos diante do ser consciente.

As forças produtivas não são um demiurgo marxiano da história em substituição ao Espírito ou à Idéia hegelianos. Não existem "fins da história" para os quais os homens seriam meros instrumentos(14). Já n'*A Sagrada Família* Marx escreve: "A história não faz nada, 'não possui uma riqueza imensa', não 'trava combates'! É, antes, o homem, o homem real e vivo que faz tudo isso e trava combates; estejamos seguros de que não é a história que se serve do homem como de um meio para realizar — como se ela fosse uma personagem particular — seus próprios fins; não é mais do que a atividade do homem que persegue seus objetivos".(15)

N'A Ideologia Alemã: "A história não é mais do que a sucessão das diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, capitais e forças produtivas transmitidos por quantas a precederam; quer dizer, por um lado, prossegue em condições completamente distintas a atividade precedente, enquanto que, por outro lado, modifica as circunstâncias anteriores mediante uma atividade totalmente diversa, o que se poderia tergiversar especulativamente, dizendo que a história posterior é a finalidade da que a precede, como se disséssemos, por exemplo, que a descoberta da América teve por finalidade ajudar o desenrolar-se da Revolução Francesa, interpretação mediante a qual a história adquire seus fins próprios e independentes e se converte em 'uma pessoa junto a outras pessoas' ", etc.(16)

E na *Introdução* de 1857 à *Contribuição à Crítica da Economia Política*, inédita no seu tempo e incluída posteriormente nos *Grundrisse...*, escreve Marx: "A chamada evolução histórica repousa geralmente no fato de que a última forma (do desenvolvimento social, da sociedade, MFE) considera as formas passadas como graus que conduzem a ela, e como raramente e apenas em condições muito determinadas é capaz de criticar-se a si mesma — não se trata aqui, naturalmente, desses períodos históricos que se descobrem a si mesmos como tempos de decadência — concebe-as sempre unilateralmente".(17)

Uma interpretação mecanicista da concepção materialista da história está entre os fatores que mais pesaram para fazer arraigar a idéia de que, de um ponto de vista marxista, a liberdade não teria outro espaço na vida do homem que o da acomodação à necessidade; dito à maneira hegeliana e engelsiana: "a liberdade é a necessidade feita consciência". Mas em Marx não há uma história que atue independentemente dos homens, não há uma "astúcia da razão", à maneira de Hegel, nem uma "natureza que sabe o que quer", à maneira de Kant, nem uma "mão invisível", à maneira de Smith, que

tenham seus próprios fins e se sirvam para isso dos homens como de fantoches — fantoches que teriam o consolo de se saberem fantoches.

A história não tem fins que expliquem os estados anteriores, mas uma realidade atual que empurra a favor de algumas soluções em vez de outras. Chegou-se a comparar a seqüência histórica de modos de produção formulada por Marx com a longa marcha do espírito hegeliano: o comunismo primitivo (o comunismo em si, subjetivo, imediato, etc.) deveria percorrer as etapas do escravagismo, do feudalismo e do capitalismo (o gênero fora de si, alienado, como mediação, etc.) até chegar ao comunismo consciente (a humanidade recuperada e reconciliada consigo mesma, o comunismo em si e para si, enfim, o espírito absoluto ou a história realizada). Mas essa longa marcha não se explica para Marx em função de um resultado final que estaria sempre presente como meta da história, senão que, pelo contrário, cada fase histórica se explica em virtude da anterior ou das anteriores (explicação que, por outro lado, continua sendo objeto de investigação e polêmica nos seus termos concretos); o socialismo ou o comunismo não são o final inevitável e por fim alcançado da história, mas a solução para a qual empurra uma realidade tão concreta e tão pouco mística como o capitalismo.

Os homens não são movidos por nenhum demiurgo nem são inspirados por musa histórica alguma, mas fazem eles mesmos sua história ao perseguir seus fins individuais e coletivos, com maior ou menor consciência do significado histórico dos seus atos. Mas ao fazer a história não a fazem arbitrariamente, como quem escreve ou desenha sobre um papel em branco, mas partindo das possibilidades e necessidades da sua sociedade e do seu tempo, porque, inclusive considerados enquanto indivíduos, não são outra coisa que indivíduos sociais e históricos, quer dizer, indivíduos produzidos pela sociedade e pela história, pela sociedade histórica ou pela história social. "Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem arbitrariamente, sob circunstâncias escolhidas por eles mesmos, mas sob circunstâncias diretamente dadas e herdadas do passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos".(18)

Dentro da concepção marxiana não há espaço para a dicotomia tradicional homem-sociedade; o homem é o homem social, a sociedade, sociedade humana. Já na *Crítica da Filosofia do Estado de Hegel*, Marx afirmava que "a essência da 'pessoa particular' não está na sua carne e sangue nem na sua *physis* abstrata, mas na sua qualidade social"(19). Nas *Teses sobre Feuerbach*, e contra a concepção abstrata, ahistórica e associal do homem do filósofo citado, Marx insiste em que "a essência humana não é algo abstrato e inerente a cada indivíduo. É, na sua realidade, o conjunto das relações sociais"(20). "A 'personalidade em geral' ", escreve *n'A Ideologia Alemã*, "é, ou o disparate em geral', ou o conceito abstrato da personalidade".(21)

O individualismo, a própria idéia da existência de uma natureza humana independente da fase histórica e formação social concretos, é um produto

social, a expressão ideológica do modo de existência dos homens na sociedade moderna. De acordo com a sétima tese sobre Feuerbach, "o indivíduo abstrato (...) pertence a uma forma determinada de sociedade"(22). É a época burguesa, com a cisão da sociedade em possuidores de mercadorias independentes, cujos trabalhos são mediados só pela troca, a que produz o ponto de vista do indivíduo isolado(23). O mercado e a concorrência isolam não apenas os burgueses, grandes e pequenos, como também os proletários, separando-os entre si, e esses, daqueles. As relações monetárias, que se interpõem entre os indivíduos e baixam um denso véu sobre suas relações de produção, fazem com que os indivíduos pareçam independentes na medida em que os abstraem de suas condições reais de existência, de vida e trabalho. O intercâmbio, que não é mais que a superfície da vida econômica, oculta o caráter social da produção por detrás da modalidade da apropriação privada.

Todos os mitos individualistas e robinsonianos da economia política burguesa, o contratualismo social, o jusnaturalismo, alimentam-se dessa aparência de independência dos produtores que geram a propriedade privada, o mercado e a competição. O "homem que se faz a si mesmo", o *self made man*, é a figura metafórica mais adequada para a consciência do burguês que não pode confessar, nem se confessar a si mesmo, que ele não é a obra do seu próprio esforço, mas do esforço dos seus assalariados; a existência de uma ampla aparente terra de ninguém formada por artesãos, pequenos camponeses, profissionais liberais, etc., reforça essa impressão e permite que, ainda hoje, a grande propriedade privada capitalista continue justificando-se a si mesma nos termos da pequena propriedade privada originária, produto do trabalho individual, etc.

"Em sua representação abstrata e em sua abstração inanimada, o indivíduo egoísta da sociedade burguesa gosta de se inflar e se transformar em átomo, quer dizer, num ser sem relações, bastando-se a si mesmo, sem necessidades, absolutamente perfeito e bem-aventurado"(24). Mas essa abstração não é um mero produto da imaginação, nem uma mera tentativa de autojustificação ou de embelezamento da realidade, embora também o seja; e, sobretudo, a forma em que se traduz na consciência dos homens o fato de viver dentro de certas relações sociais em que cada um persegue seus próprios fins, não em colaboração com os demais, mas em oposição a eles.

Não é que se negue a existência do indivíduo; o que se nega é sua existência abstrata, fora das relações sociais. O indivíduo é o que a sociedade faz dele, e o que distingue um indivíduo de outro é, em grande parte — no fundamental — produto da sociedade. "O suposto básico", escreve Marx, nos *Grundrisse...*, "de que os sujeitos da circulação produziram valores de troca, produtos que estão postos de maneira imediata sob o caráter determinado social do valor de troca, e portanto que ao produzir estavam compreendidos sob uma divisão do trabalho de determinada formação histórica, inclui uma série de supostos que não derivam da vontade do indivíduo, nem de sua

imediata condição natural, mas de condições e relações históricas em virtude das quais o indivíduo já se encontra determinado socialmente"(25). Analogamente, instituições como a personalidade jurídica generalizada, os direitos civis, o direito de voto, etc., ou concepções como a "autonomia de julgamento", o "autocontrole", o "desenvolvimento da personalidade" e outras que tanto eco tiveram na educação, pressupõem uma determinada fase do desenvolvimento social e, portanto, da evolução econômica, e são sua conseqüência e sua expressão superestrutural.

O indivíduo é o ser social, é a encarnação humana de um conjunto de determinações sociais; o indivíduo em geral é o resultado em geral das relações sociais, o indivíduo concreto é o resultado do seu entrecruzamento num ponto concreto; é a "criatura" das relações sociais, "por mais que subjetivamente possa se elevar acima das mesmas".(26)

Assim como Marx não aceitava nenhuma história demiúrgica servindo-se dos homens, tampouco confunde a sociedade com algum ente independente da atividade humana e ajustada a qualquer "natureza das coisas". O materialismo marxiano concebe o material não como o real inanimado, mas como atividade humana sensível, tal como se formula nas *Teses sobre Feuerbach*. Neste sentido, materialismo é igual a humanismo. Marx abandonou posteriormente esse termo, mas sem dúvida pelas mesmas razões que o levaram a batizar de comunista, em vez de socialista, o *Manifesto* de 1848: porque o termo estava degradado por causa do seu uso pelos feuerbachianos, "verdadeiros socialistas", etc. Mas nada permite dizer que tivesse abandonado o ponto de vista humanista, mesmo que o termo tivesse desaparecido de sua obra.(27)

É nos *Manuscritos* de 1844, onde se utiliza e se explica com maior profusão a expressão "humanismo". N'*A Sagrada Família*, escrevera Marx que a metafísica sucumbiria "definitivamente diante do materialismo aperfeiçoado pelo trabalho da especulação e coincidente com o humanismo. Da mesma forma que Feuerbach no domínio da teoria, o socialismo e o comunismo da França e Inglaterra representam no domínio da prática o materialismo coincidente com o humanismo"(28). Nos *Manuscritos* de Paris, numa passagem que já citamos antes, descreve assim sua concepção: "O comunismo é a superação *positiva* da *propriedade privada* enquanto *auto-alienação do homem*, e por isso é a *apropriação* real da essência *humana* pelo e para o homem; é por isso, o retorno do homem para si enquanto homem social, quer dizer, humano; retorno pleno, consciente e efetuado dentro de toda a riqueza da evolução humana até o presente. O comunismo enquanto naturalismo integralmente evoluído = humanismo, enquanto humanismo plenamente desenvolvido = naturalismo, constitui a verdadeira solução do conflito entre o homem e a natureza, entre o homem e o homem, a solução definitiva do litígio entre existência e essência, entre objetivação e auto-afirmação, entre liberdade e necessidade, entre indivíduo e gênero. É o enigma solucionado da história e sabe que o é"(29). E, no mesmo texto: "Da mesma forma que o ateísmo, enquanto superação de Deus, é o vir a ser do humanismo teórico, o comunismo, enquanto superação da propriedade privada, é a reivindicação da vida humana real como propriedade de si mesma, é o vir a ser do humanismo conciliado consigo mesmo mediante a superação da religião; o comunismo é o humanismo conciliado consigo mesmo mediante a superação da propriedade privada. Só mediante a superação dessa mediação (que é, no entanto, um pressuposto necessário) se chega ao humanismo que começa positivamente a partir de si mesmo, ao humanismo *positivo*"(30). *A Ideologia Alemã*, no capítulo dedicado ao "verdadeiro socialismo", nos dá a chave do posterior abandono por Marx do termo "humanismo": Assim, depois de acabar com o comunismo e o socialismo, nosso autor (o autor de um artigo publicado nos *Rheinische Jahrbücher* com o título *Kommunismus, Sozialismus, Humanismus*, MFE) nos apresenta a unidade superior de um e outro, o *humanismo*. A partir desse momento, pisamos a terra '*do* homem', de agora em diante toda a verdadeira história de nosso verdadeiro socialismo acontece somente na Alemanha. 'No *humanismo* se apagam todas as disputas em torno de nomes: para que comunistas, para que socialistas? Todos somos homens '— *tous frères, tous amis*

"Não nademos contra a corrente,
"Não violemos a lei,
"Subamos à colina de Templow
"E gritemos: Viva o rei!".(31)

O humanismo teórico, feuerbachiano, ao compreender que a religião não era senão a essência humana projetada fora de si, convertia a religião num produto humano e colocava para o homem o problema de se reconciliar com sua essência. O comunismo francês realizava um processo similar com os produtos do trabalho humano: a riqueza, o capital tornados independentes deste e convertidos em instrumentos de sua exploração. Em ambos os casos trata-se de restituir ao homem o que não é senão sua obra alienada. Ateísmo e comunismo superam, respectivamente, Deus e a propriedade privada enquanto já não os tratam como entes autônomos mas como produtos do homem; nesse sentido, ambos conduzem ao humanismo. E nesse sentido, justamente, o humanismo é uma constante na obra de Marx, independente do abandono posterior do termo.

O que diferencia Marx tanto de Feuerbach como dos comunistas franceses é que, frente ao primeiro, não considera o homem abstrato, mas o homem histórico; frente aos segundos, não trata as relações econômicas e as categorias correspondentes como eternas, mas igualmente como históricas e transitórias. Por isso, ao contrário de Feuerbach, não se limita a deduzir o fenômeno religioso da miséria humana, fator secular, mas a deduz da sociedade burgue-

sa. E, ao contrário dos comunistas franceses (particularmente Proudhon), não vê a exploração econômica e as diferenças sociais como o lado mau de uma propriedade privada que deve ser conservada e restituída à sua pureza, mas como a conseqüência necessária e inevitável de um regime de propriedade que deve ser abolido.

Em todo caso, não sacrifica teoricamente o homem no altar da sociedade ou da história, mas o conserva no seu centro; a sociedade é constituída pelos próprios homens que se relacionam entre si; a história é a evolução deste relacionar-se. Desaparece o indivíduo abstrato; fica no seu lugar o homem social e histórico. Em Marx, como em Feuerbach, o homem ocupa o lugar central, mas não se trata mais do homem natural e sim do homem como produto do trabalho social humano. As leis às quais o homem está submetido não são as leis naturais, mas leis sociais, quer dizer, humanas, com o que o humanismo marxiano se apresenta como síntese superadora do idealismo (que tudo concebia a partir do ponto de vista do sujeito) e do materialismo metafísico (que só concebia o real como objeto). Como afirmava a *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*: "A raiz, para o homem, é o homem mesmo".(32)

O pensamento unilateral, que separa sujeito e objeto, homem e circunstância, indivíduo e sociedade, etc., se vê sempre encerrado numa dicotomia da qual só pode surgir soluções igualmente unilaterais. Sem conceber o sensível como *práxis* humana, o indivíduo como ser social, o homem como produto e artífice, ao mesmo tempo, das circunstâncias, não é possível sair deste círculo vicioso.

A opção por mudar primeiro as circunstâncias para depois mudar o homem conduz à elevação de uma minoria por cima do conjunto da sociedade, considerada como composta majoritariamente por indivíduos passivos. É a opção do jacobinismo, à Robespierre ou à Babeuf, para quem uma minoria seleta, ativa e conspirativa deve trazer as mudanças sociais necessárias, depois do quê, pode-se pensar numa mudança das pessoas. É a base da mitologia burguesa do "salvador", que não é outra coisa que a expressão última, neste terreno, do jacobinismo. É o fundamento sobre o qual, em vez de confiar a mudança das circunstâncias aos próprios homens, se escrevem obras e se dedicam discursos para convencer o "legislador" ou os "poderosos" de que devem mudar as "instituições" neste ou naquele sentido.

A opção por mudar primeiramente o homem conduz ao socialismo utópico e ao utopismo em geral, que aspira convencer lenta e progressivamente a sociedade quanto às medidas necessárias a serem tomadas. Conduz às teorias da "revolução cultural" prévia, da necessidade de "mudar o homem" antes de tentar mudar a sociedade e como requisito para isso. Está, enfim, e isto é o mais importante para nós, na base de todas as versões do reformismo pedagógico, cujo objetivo não é outro que o de mudar as consciências. Desde Platão até nossos dias não há pedagogo profissional ou

ocasional apenas que não defenda a reforma da educação como a via por excelência para a reforma da sociedade. Platão afirmava que, se a educação fracassasse, nem valia a pena parar para pensar no destino da República; ainda em 1970, a exposição de motivos da Lei Geral de Educação, independente de que sua sinceridade mereça pouco crédito, proclamava a reforma educativa como "uma revolução pacífica e silenciosa, mas a mais eficaz para conseguir uma sociedade mais justa e uma vida cada vez mais humana".(33)

A falsa dicotomia entre mudar as consciências ou mudar a realidade teve e tem também sua manifestação, e intensa, dentro do marxismo depois de Marx e do movimento operário que nele se inspira ideologicamente. A opção a favor da mudança das circunstâncias se traduz nas teses de que a ideologia, as formas de vida, etc., somente podem ser alteradas depois, inclusive muito depois de haver mudado as estruturas da sociedade, o que leva ao abandono desta frente e, em particular, ao abandono da educação em todo o período prévio à conquista do poder pelo proletariado.

A opção pela mudança das consciências primeiro tem múltiplas variantes, entre as quais as mais comuns são o reformismo parlamentar, ou a idéia de que é preciso ganhar uma ampla maioria da população, *a priori*, para as transformações sociais que só se iniciarão depois, e, sua versão reforçada, a convicção de que, antes de poder modificar as estruturas por via política, é preciso transformar profundamente "a sociedade civil" ou "o tecido social", o que se converte numa nova denominação para a mudança das consciências.

No terreno da educação, essa dicotomia se traduz também numa dupla alternativa. Por um lado, todas as ilusões que o reformismo pedagógico deposita nas potencialidades de uma educação diferente, capaz de formar homens diferentes e, portanto, uma sociedade diferente. Por outro lado, a posição segundo a qual não é possível mudar a educação sem antes mudar a sociedade, que se materializa no abandono da educação e da pedagogia.

Neste mesmo terreno, mas num nível micropedagógico, ou propriamente pedagógico, a alternativa se colocaria entre mudar o conteúdo da inculcação, pois a educação, na medida em que o papel ativo corresponde ao educador e o educando continua sendo considerado como o elemento passivo (mudar os homens), consistiria na manipulação das consciências; ou mudar as condições nas quais se exerce a ação educativa para influir, não direta, mas indiretamente na formação do educando, ao qual corresponderia uma posição ativa, quer dizer, a manipulação do ambiente (mudar as circunstâncias).

Para Marx, a dialética homem-circunstâncias só pode ser entendida como processo, como modificação e interação de ambos os pólos, que aparecem ao mesmo tempo como ponto de partida e como resultado. Nos *Manuscritos* de Paris pode-se ler: "tanto o material de trabalho como o homem enquanto sujeito são, ao mesmo tempo, resultado e ponto de partida do movimento (no fato de que têm de ser este ponto de partida está justamente a *necessidade* histórica da propriedade privada). O caráter *social* é, pois, o caráter geral de

todo o movimento; assim como é a sociedade mesma quem produz o *homem* enquanto *homem*, assim também é *produzida* por ele".(34)

A terceira tese sobre Feuerbach aborda direta e explicitamente o problema nos seguintes termos:

"A teoria materialista da mudança das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias fazem mudar os homens e que o educador necessita, por sua vez, ser educado. Tem, pois, que distinguir na sociedade duas partes, uma das quais se acha colocada por cima dela". (Na versão das *Teses sobre Feuerbach* do IMEL, baseada no manuscrito de Marx, se acrescenta no final no parágrafo : "(por exemplo, Robert Owen)).''(35)

"A coincidência da mudança das circunstâncias com a da atividade humana ou mudança dos homens mesmos só pode ser concebida e entendida como prática (*Práxis*) revolucionária".(36)

A "teoria materialista da mudança das circunstâncias e da educação" tem sua personificação em Helvetius e Owen, respectivamente. Na realidade, se as circunstâncias são as que educam o homem, ambas as teorias podem fundir-se e são fundidas por Marx numa só.

"Se é certo que os talentos e as virtudes de um povo asseguram tanto seu poder como sua felicidade, não há questão mais importante do que esta: saber se, em cada indivíduo, os talentos e as virtudes são o efeito de sua organização ou da instrução que se lhe dá''(37). Essa é a pergunta que Helvetius se coloca no começo da sua obra póstuma *Sobre o homem* (*De l'homme, ses facultés intellectuelles et de son éducation*). Para ele, o espírito (*esprit*) ou entendimento, como para Locke, não é senão a coordenação, o encaixe de nossas idéias, as quais resultam, por sua vez, dos sentidos, que desempenham assim um papel secundário. "Considerá-lo (o espírito, o *esprit*, MFE) como um simples dom da natureza, como o efeito de uma organização singular (i.e., de características inatas, MFE), sem poder indicar o órgão que o produz, é recorrer em filosofia às qualidades ocultas, acreditar sem provas, um julgamento arriscado".(38)

Daqui Helvetius deduz a onipotência da educação: é ela quem nos faz ser o que somos. "A instrução, sempre útil, nos faz aquilo que somos (...) Tudo em nós é aquisição e educação''(39). As causas gerais das desigualdades do espírito entre os homens se reduzem as duas: "Uma é o encadeamento diferente dos acontecimentos, das circunstâncias e das posições em que se encontram os diferentes homens (encadeamento que eu chamo de acaso). A outra é o desejo mais ou menos vivo que os homens têm de se instruir''(40). "O que seria necessário para que dois indivíduos recebessem precisamente a mesma instrução? Que se encontrassem precisamente na mesma posição, nas mesmas circunstâncias. Semelhante hipótese é impossível".(41)

Não se pode falar, neste sentido, que o homem seja bom ou mau por natureza: é o que a educação faz dele. Helvetius se opõe explicitamente, neste ponto, a Rousseau: "Se o vício é estranho à natureza do homem, também lhe deve ser a virtude. Um e outra não podem ser mais do que aquisições".

Embora Helvetius utilize com freqüência o termo "instrução" como sinônimo de educação, o que poderia dar a idéia de uma acepção restritiva desta, nada se encontra mais distante de sua vontade. Isso se depreende já do papel outorgado à "posição" e às "circunstâncias" nas passagens que citamos. Assim, o fenômeno educativo não se limita aos primeiros anos de vida, nem sequer à juventude: "O curso da minha vida não é, no fundo, outra coisa que uma educação prolongada".(43)

O maior obstáculo para o aperfeiçoamento da educação, considera o materialista francês, é a crença de que o talento ou a virtude são um produto natural. Só partindo da convicção contrária é possível aperfeiçoar a educação, conseguir os efeitos buscados com ele: "O espírito e o talento não são nunca nos homens outra coisa que o produto da sua vontade (*desirs* — de instruir-se —, MFE) e sua posição particular. Talvez a ciência da educação se reduza a colocar os homens numa situação (*position*) que os force à aquisição do talento e virtudes que se desejam deles".(44)

Sobre Helvetius e outros materialistas, Marx escreve n'*A Sagrada Família*: "Quando se estuda as teorias dos materialistas sobre a bondade natural e a inteligência igual dos homens, sobre a onipotência da educação, da experiência, dos costumes, sobre a influências das circunstâncias exteriores sobre os homens, sobre a alta importância da indústria, sobre a justiça do prazer, etc., não é preciso uma sagacidade extraordinária para descobrir o que os une necessariamente ao comunismo e ao socialismo. Se o homem obtém do mundo sensível e da experiência sobre o mundo sensível todo conhecimento, sensação, etc., convém então organizar o mundo empírico de tal maneira que o homem assimile quanto encontre nele de verdadeiramente humano, que ele mesmo se conheça como homem. Se o interesse bem entendido é o princípio de toda moral, convém que o interesse particular do homem se confunda com o interesse humano. Se o homem não é livre no sentido materialista da palavra, isto é, se é livre não pela força negativa de evitar isto ou aquilo, mas pela força positiva de fazer valer sua verdadeira individualidade, não convém castigar os crimes no indivíduo, mas destruir os focos anti-sociais onde nascem os crimes e dar a cada um o espaço social necessário para o desenvolvimento essencial de sua vida. Se o homem é formado pelas circunstâncias, devem-se formar humanamente as circunstâncias'''(45). Em Helvetius o fator decisivo é a educação, mas "Helvetius entende por isso não só a educação no sentido ordinário da palavra, mas como conjunto das condições de existência de um indivíduo".(46)

O caso de Owen é similar. No terceiro ensaio de *Uma Nova Visão da Sociedade (A New View on Society)*, 1814, Owen explica o fundamental da sua concepção educativa, que havia tentado, com maior ou menor êxito, pôr

em prática na fábrica de New Lanark. O motivo permanente do pensamento de Owen é que são as circunstâncias que educam o homem. "Assim", diz no começo do terceiro ensaio, "o que se fez até aqui pela comunidade de New Lanark, tal como se descreve no segundo ensaio, consistiu principalmente em *eliminar algumas das circunstâncias que tendiam a gerar, conservar ou aumentar os maus hábitos precoces; quer dizer, em desfazer o que a sociedade, por ignorância, tinha permitido que se fizesse*"(47). Owen se aproxima um tanto da idéia de educação negativa de Rousseau quando, como no parágrafo anterior, atribui à sociedade todos os maus hábitos (*ergo*: a boa educação deveria acontecer à margem da sociedade) ou quando atribui como finalidade da educação infantil, justamente, a de impedir essa formação de costumes perniciosos. "Foi para prevenir ou, na medida do possível, para resistir a estes primeiros males, a que estão expostos na infância os pobres e as classes trabalhadoras, que a área [da educação, MFE] se converteu em parte da Nova Instituição".(48)

O filantropo inglês critica insistentemente a idéia de que cada homem forma por si mesmo seu caráter, idéia que considera como um erro de princípio que se encontra na base da prejudicial prática educativa seguida até então. "Esse erro não pode continuar existindo por muito tempo; porque cada dia se fará mais e mais evidente *que o caráter do homem, sem uma só exceção, é sempre modelado; que pode ser e é, principalmente, criado por seus predecessores; que estes lhe dão, ou podem lhe dar, suas idéias e seus hábitos, que são as potências que governam e dirigem sua conduta. O homem, portanto, jamais foi capaz, nem nunca será, de formar seu próprio caráter*"(49). "*(...) A vontade do homem não tem poder algum sobre suas opiniões; acredita, acreditou e acreditará sempre o que foi, seja ou possa ser impresso na sua mente por seus predecessores e pelas circunstâncias que o rodeiam*".(50)

Posto que são as circunstâncias que determinam o que o homem é ou haverá de ser, o trabalho de transformá-lo consiste em modificar as circunstâncias de acordo com os fins escolhidos. "O controle das circunstâncias exteriores pode levar os homens a produzir facilmente no mundo um bem ou um mal universais"(51). Daí, escreve em 1840, "a imperiosa necessidade em que nos achamos de mudar todas as circunstâncias exteriores para [fundar] outras instituições baseadas em fatos conhecidos e em harmonia com nossa natureza".(52)

Tanto Helvetius como Owen exerceram uma influência importante sobre Marx. A passagem citada d'*A Sagrada Família* mostra como Marx via o comunismo científico como continuador do materialismo francês, e esta é uma dívida que jamais deixou de reconhecer. Quanto a Owen, sabe-se bem que não só faz parte, com Saint Simon e Fourier, das "três fontes e três partes integrantes do marxismo" — para parafrasear Lênin —, como, em especial, exerceu um notável efeito sobre as opiniões de Marx em matéria de

educação, que cita a experiência em New Lanark, repetidamente, como exemplo da possibilidade e conveniência de se combinar na educação infantil e instrução e a produção material.

Tanto Owen quanto Helvetius, entretanto, consideram a relação entre homem e ambiente de um modo unilateral: o primeiro, pura e simplesmente, sofre a ação do segundo. Se ambos se colocam a possibilidade ou a necessidade de modificar o ambiente como fins educativos, ambos também atribuem essa tarefa não aos homens em geral, mas a uma minoria já ilustrada em particular.

Em Marx, ao contrário, a relação homem-ambiente é bidirecional, recíproca. Como explica n'*A Ideologia Alemã*, "as circunstâncias fazem o homem na mesma medida em que este faz as circunstâncias"(53). Assim como o homem é o homem social, as circunstâncias são criadas pelos próprios homens, a sociedade, sociedade humana.

Não se trata aqui de um *do ut des* entre "o homem" e "sua circunstância". O que Marx tem em mente não é o indivíduo isolado, mas o homem associado. O indivíduo isolado nada pode por si mesmo; o homem associado pode tudo. "(...) Os indivíduos fazem-se *uns aos outros*, tanto física como espiritualmente, mas não se fazem a si mesmos".(54)

Em toda essa formulação marxiana está presente um conceito de educação mais amplo que o habitual. Pelos seus objetivos, nos quais ainda não entramos, estaria bastante mais próximo da *paideia* grega, da humanistas romana ou da *Bildung* germânica que daquilo que normalmente se entende hoje por educação; o que separa a concepção marxiana destas outras é, quando menos, sua base materialista. Neste ponto convém lembrar a velha distinção entre educação, entendida como instrução, e formação do homem; distinção que, embora hoje seja pouco mais que material de esporádicas queixas retóricas, esteve muito presente no pensamento educativo desde a Antigüidade até a Idade Moderna, desde Sócrates até Hegel. Com tanta ou maior razão deve-se compreender que se trata de um conceito de educação que ultrapassa em muito o exíguo limite escolar, que questiona esse limite mesmo e que não ocorre apenas nele, pois não há dúvida de que a escola é uma das "circunstâncias" a modificar — e não simplesmente a retocar, mantendo-a como instituição e variando seu funcionamento.

A educação ou formação apresenta-se em Marx, para empregar a expressão de A. Santoni Rugiu, como um "componente inseparável de toda a vida do homem"(55). Reduzir esse componente à educação que se ministra no âmbito escolar seria apenas agarrar-se à concepção burguesa da educação, ao reflexo ideológico do estágio atual da divisão do trabalho, que converteu a educação num ramo separado. E o mesmo se pode dizer de sua eventual redução a uma relação pedagógica entre mestre e aluno, entre educador e educando.

É óbvio, *a fortiori*, que a crítica marxiana não é uma crítica de dentro da pedagogia, nem a alternativa que se deduz desta crítica uma alternativa que

possa ser aplicada aos pedagogos, nem que possa ser aplicada por eles. Como tal, a pedagogia — hoje já debilitada, por outro lado —, considerada como disciplina, parte de uma concepção necessariamente estreita da educação. Uma concepção ampla desta, entendida como formação humana, envolveria igualmente muitas outras disciplinas: psicologia, sociologia, política, etc. Não é que seja impossível, a partir da pedagogia ou de qualquer outra disciplina parcial, para a crítica, chegar até uma concepção global do processo da formação do homem. Mas, em si mesma, a pedagogia parte de uma atribuição de responsabilidades na relação professor-aluno que seria o primeiro ponto a discutir e que, naturalmente, é incompatível com a idéia marxiana da formação humana.

Não é estranho, por isso mesmo, que não exista hoje nenhuma corrente pedagógica (com exceção de Freire, a quem voltaremos em breve), que se possa proclamar herdeira da concepção marxiana da educação de maneira indiscutível ou com maiores títulos que qualquer outra. A pedagogia de Blonsky, o autor e educador prático mais interessante de toda a corrente de renovação pedagógica que surgiu efemeramente nos primeiros anos da revolução russa, e sem negar por isso seu valor, não passa de uma experiência limitada ao âmbito ainda indiscutido da escola. Makarenko, que ao se ocupar de educandos adolescentes arrancava de um ponto de partida melhor, de onde era possível, diretamente, formular-se uma educação em interação imediata com o ambiente, se converteu em porta-voz da pedagogia stalinista, ou do stalinismo *sub specie* pedagógica... o que, por certo, lhe permitiu colher louros em vez de se ver condenado e relegado ao esquecimento, como Blonsky.

Outra corrente pedagógica importante, a *pedagogia popular* ou *escola do povo* de Freinet, baseia-se na relação homem-ambiente, mas num sentido e com resultados limitados. A imprensa escolar, a redação livre, o livro da vida e a correspondência escolar são expedientes técnicos que, além de tornar mais fácil ou mais divertido o aprendizado, apresentam a característica comum de tornar possível a introdução da vida exterior dentro do limite da escola, quer dizer, facilitar a função educadora do ambiente franqueando-lhe os muros colegiais. O problema é que esses expedientes técnicos, por uma lado, só rompem muito levemente o isolamento da escola e, por outro — o que não é senão o reverso do anterior —, parecem perder toda sua eficácia ou exigir uma reformulação global quando se os transplantam da pequena escola, numa pequena comunidade aldeã, aos grandes complexos escolares urbanos.

Todas as tentativas de se traduzir a crítica marxiana da educação numa prática pedagógica concreta têm que se chocar, necessariamente, com as quatro paredes da escola. Mas disso não se deve depreender uma opção "desescolarizadora", na linha de Goodman, Reimer ou Illich. De um ponto de vista marxista, não há dúvida de que, a longo prazo, a escola deve desaparecer, dando lugar a uma sociedade pedagógica — ou, na linguagem

da UNESCO, a uma "cidade educativa" —, nem tampouco de que isto não virá com a aurora de um segundo "grande dia", mas como resultado de medidas progressivas encaminhadas nessa direção e aplicadas juntamente com as transformações de outras estruturas e instituições sociais. Hoje, no entanto, a proposta de "desescolarização" só pode resultar em alternativas fantasiosas como os "Serviços de catalogação de objetos educativos", os "Armazéns de habilidade", os "Serviços de busca de amigos", os "Serviços de catalogação de educadores independentes"(56) e outros inventos nesse estilo. (Não deixa de ser significativo, a respeito da validade desta solução — sem por isso pôr em dúvida a sinceridade, o progressismo, nem os vários aspectos válidos da crítica de Illich — o fato de que seu *Deus exmachina*, o "educrédito" ou bônus educativo, se encontre tão próximo da proposta dos economistas liberais e políticos conservadores — quer dizer, os reacionários — norte-americanos e da direita espanhola). Além disso, a alternativa de Illich — que, naturalmente, é de aplicação individual — limita-se a atacar umas poucas instituições secundárias — concretamente, as do Estado assistencial — e deixa de pé as instituições econômicas, sociais e políticas fundamentais, entre outras coisas porque sua crítica se reduz ao campo do consumo e deixa intacta e não questiona a esfera da produção e intercâmbio.(57)

A "mudança das circunstâncias" necessária para que mudem os homens, tal como a entende Marx, apresenta duas características que se tornam, na escola, impossível uma e difícil a outra. Em primeiro lugar, não alude a nenhuma "circunstância pessoal", nem às circunstâncias imediatas, mas à sociedade em geral. Em segundo lugar, há de ser obra dos próprios homens, não um presente vindo do exterior. "A coincidência da mudança das circunstâncias com a da atividade humana ou mudança dos próprios homens", dizia Marx na já citada terceira tese sobre Feuerbach, "só pode ser concebida e entendida racionalmente como prática revolucionária". Como "atividade revolucionária", como "transformação" do mundo (tese décima primeira).(58)

O tema volta a aparecer n'*A Ideologia Alemã*, na polêmica com Stirner, para quem a revolução é rebeldia que começa — e termina — pela própria pessoa:

"*Provérbio Salomônico* núm. II, pág. 277. 'Se o interesse pela sociedade fosse menos apaixonado e cego, reconher-se-ia... que uma sociedade não pode ser nova enquanto os que a formam e constituem continuem sendo os mesmos de antes". (Marx e Engels citam *O único e sua Propriedade*, de Stirner: o *se* sublinhado é, sem dúvida, dos que citam, que zombam da freqüência com que o citado utiliza a forma impessoal e a convertem em Se, personagem enigmática).

"Aqui Stirner acredita que os proletários comunistas que revolucionam a sociedade e estabelecem as relações de produção e a forma de intercâmbio sobre uma nova base, quer dizer, que se estabelecem sobre si mesmos como os novos, sobre um novo modo de vida, continuam sendo 'os mesmos de antes'. A incansável propaganda a que se entregam estes proletários, as dis-

cussões que mantêm diariamente entre si demonstram suficientemente até que ponto não querem continuar sendo 'os mesmos de antes', nem querem que os homens o sejam. Seriam 'os mesmos de antes' se, com São Sancho (Stirner, MFE), 'buscassem a culpa em si mesmos', mas sabem demasiado bem que só ao mudar as circunstâncias deixarão de ser 'os mesmos de antes', e por isso estão resolvidos a fazer com que essas circunstâncias mudem na primeira oportunidade. Na atividade revolucionária, o mudar-se coincide com o fazer mudar as circunstâncias".(59)

O ambiente não é algo dado para o homem, algo que este deva se limitar a sofrer como se sofrem as catástofres naturais ou as mudanças atmosféricas. Não já porque possa ser modificado desde fora (pelo ser supremo, pelo salvador, pela minoria, pela história convertida em sujeito ou pela marcha inexorável das forças produtivas: tanto faz), mas porque pode ser, deve ser e é de fato modificado pelos próprios homens. Marx não tem a menor dúvida a esse respeito:

"As circunstâncias as fazem mudar os homens" e "o educador necessita, por sua vez, ser educado". E o verbo se faz carne: as circunstâncias são mudadas e se educa o educador. Ao transformar coletivamente seu medo, os homens mudam este ambiente educador, mudam a si mesmos e mudam os demais; e, como cada um é o educador dos outros e os outros o educador de cada um, como "os homens se fazem uns aos outros", resulta que, se não direta, mas indiretamente, se fazem a si mesmos, mas só dentro do processo de transformação do que os rodeia, da atividade revolucionária. A melhor educação é a revolução.

Sem cair no entusiasmo de Engels pelo autodidatismo e pelas manifestações intelectuais dos trabalhadores, é claro que Marx valoriza muito o efeito que a própria atividade associativa e revolucionária produz sobre os trabalhadores. Essa alta valorização, patente na passagem d'*A Ideologia Alemã* reproduzida pouco antes, já estava presente n' *A Sagrada Família*, dois anos antes: "Era preciso conhecer o estudo, a sede de se instruir, a energia moral, o infatigável desejo de desenvolvimento que animam os trabalhadores franceses e ingleses desse movimento".(60)

Antes fizemos uma exceção, Freire, ao nos referirmos às limitações das correntes pedagógicas que se reivindicam marxistas. Nem por ser curioso é menos certo que é justamente a pedagogia desse autor, um cristão militante, a que com mais e melhores títulos poderia aspirar ser a continuadora da concepção marxiana da educação. Paulo Freire começa por distinguir entre "*a educação sistemática*, que só pode se transformar com o poder, e os *trabalhos educativos* que devem ser realizados com os oprimidos, no processo de sua organização"(61). Defende uma concepção da educação que "sabe, também, porque é crítica, que essa transformação da percepção não se faz mediante um trabalho, a nível puramente intelectual, mas na práxis verdadeira, que exige a ação, constante, sobre a realidade, e a reflexão sobre esta

ação, o que implica um *pensar* e um *atuar* corretos"(62). Uma educação que "não aceitará nem o homem isolado do mundo — criando-o em sua consciência —, nem tampouco o mundo sem o homem — incapaz de transformá-lo"(63). Para Freire, nas palavras de Júlio Barreiro, "a educação verdadeira é *práxis*, reflexão, e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo"(64), um esquema que "significa: 1) que ninguém educa ninguém; 2) que tampouco ninguém se educa sozinho; 3) que os homens se educam entre si, mediados pelo mundo'".(65)

A pedagogia de Freire pretende que o homem assuma o mundo e a si mesmo como problema, percorrendo um caminho que passa simultaneamente pela alfabetização e pela consciência política e ao longo do qual se estabelece uma relação de comunicação entre "educador-educando" e o "educando-educador", assim como uma relação ativa entre o homem e o mundo que o rodeia. Não é este o lugar para expor nem nas bases da concepção de Freire nem seus desenvolvimentos mais concretos ou suas técnicas. Mas incluiremos ainda outra passagem, do texto *Papel da Educação na Humanização*, em que se põe em evidência o cordão umbilical que o une a Marx, ligação, além disso, reconhecida numerosas vezes em sua obra:

"A concepção humanista e libertadora da educação (...) jamais dicotomiza o homem do mundo. Em vez de negá-la, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. (...) Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. (...) Reconhece que o homem se faz na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de, desprendendo-se dele, conservar-se nele e com ele; e, objetivando-o, transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode admirar o mundo que o homem é um ser da práxis ou um ser que é práxis. Reconhece o homem como um ser histórico. (...) Em vez do homem-coisa, adaptável, luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo".(66)

Mais adiante abordaremos, de diferentes ângulos, o tema do trabalho com relação à educação. Veremos, especialmente, que, para Marx, ele é um componente indispensável desta. Por ora, nos basta enunciar este fato, que pode e deve ser reinterpretado, ou melhor, apreendido, à luz de tudo o que foi dito sobre a relação pedagógica entre o homem e seu ambiente, a relação dinâmica entre educação e *práxis* transformadora.

Se o trabalho produtivo sempre se acha presente na proposta educativa marxiana, não é porque os educandos, desde a infância, devam compartilhar sua cota de sacrifício com a sociedade, nem por imperativo moral algum, nem por necessidade fisiológica, nem porque possa ser a base da aquisição de uma consciência proletária e revolucionária, por muito que possa contribuir para aliviar a carga de trabalho do resto dos homens, que possa satisfazer a moral comunitária, que possibilite um desenvolvimento harmônico físico e intelectual

ou que facilite a aquisição da consciência de classe e socialista. Se o trabalho ocupa um lugar central na educação é, sem dúvida, porque é o que distingue o homem como gênero e porque é a forma com que o homem se relaciona com a natureza ou, digamos melhor, porque é ambas as coisas ao mesmo tempo.

"A produção prática de um *mundo objetivo*, a elaboração da natureza inorgânica, é a afirmação do homem como um ser genérico consciente, quer dizer, a afirmação de um ser que se relaciona com o gênero como com sua própria essência ou que se relaciona consigo mesmo como com o gênero. É certo que também o animal produz. Constrói um ninho, casas, como as abelhas, os castores, as formigas, etc. Mas produz unicamente o que necessita imediatamente para si ou para sua prole; produz unilateralmente, enquanto o homem produz universalmente; produz unicamente devido à necessidade física imediata, enquanto o homem produz inclusive livre da necessidade física e só produz realmente liberto dela; o animal se produz só a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; o produto do animal pertence imediatamente a seu corpo físico, enquanto o homem se enfrenta livremente com seu produto. O animal cria unicamente segundo a necessidade e à medida da espécie a que pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécie e sabe sempre impor ao objeto a medida que lhe é inerente; por isso o homem cria também segundo as leis da beleza".(67)

Detenhamo-nos um momento na diferença entre a produção animal e a produção humana. Tanto o homem como o animal fazem parte da natureza, o que significa que, ao se reproduzirem eles mesmos, reproduzem por sua vez a natureza. Neste ponto, a diferença colocada por Marx entre o animal que se reproduz a si mesmo e o homem que reproduz a natureza inteira só pode ser compreendida atentando-se para o aspecto consciente que distingue a produção humana da animal; efetivamente, o homem, no seu trabalho produtivo, propõe-se conservar ou modificar a natureza, coisa que não se pode dizer do animal. Sem se atentar para isso, não se poderia captar a diferença, posto que também o animal, objetivamente, influi com sua ação sobre o resto da natureza ou sobre parte dele mesmo. É neste sentido que se pode afirmar que o produto do animal se incorpora imediatamente a este, enquanto o homem se enfrenta com seu produto como algo distinto, objetivado, ou que o animal produz unilateralmente — segundo sua própria medida — e o homem universalmente — sem limites, ou sem outros limites que os da própria natureza em si.

N'O Capital, Marx escreve: "Concebemos o trabalho sob uma forma na qual pertence exclusivamente *ao homem*. Uma aranha executa operações que lembram as do tecelão, e uma abelha envergonharia, com a construção dos favos de sua colméia, mais de um arquiteto. Mas o que distingue vantajosamente o pior arquiteto da melhor abelha é que o primeiro modelou o favo na sua cabeça antes de construí-lo na cera. Ao se consumar o processo

de trabalho surge um resultado que antes do começo daquele já existia na *imaginação do trabalhador*, ou seja, *idealmente*. O operário não só *efetua* uma mudança de forma do natural; no natural, ao mesmo tempo, *torna efetivo seu próprio objetivo*, objetivo que ele *sabe* que determina, como uma lei, o modo e a maneira de seu agir e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, se requer do operário, durante todo o transcurso do trabalho, a vontade *orientada a um fim*, o qual se manifesta como *atenção*".(68)

Neste ponto, Marx se apresenta uma vez mais como seguidor e herdeiro de Hegel, que, no entanto, continua sendo necessário "pôr sobre os pés". Hegel é o primeiro filósofo que supera a antinomia clássica entre causalidade e teleologia, ao pôr em evidência que a formulação por parte do homem de fins que orientem sua ação situa aqueles dentro da cadeia causal em igualdade de direitos com os demais fatores.(69)

Na medida em que o homem submete sua ação produtiva a um projeto consciente, deixa de ter uma existência limitada ao fenomênico e se manifesta como ser livre. "O homem é um ser genérico não só porque na teoria e na prática toma como seu objeto o gênero, tanto o seu próprio como o das demais coisas, mas também, e isto não é mais que outra expressão para a mesma coisa, porque se relaciona consigo mesmo como o gênero atual, vivente, porque se relaciona consigo mesmo como um ser *universal* e por isso livre"(70). Esse relacionar-se universalmente consigo mesmo e com a natureza, relação não limitada pelo gênero, mas, ao contrário, gênero constituído pela universalidade de dita relação; quer dizer, esta relação produtiva com a natureza que não é sua mera reprodução ou que, para empregar a terminologia d'*O Capital*, não é sua reprodução simples, mas sua reprodução ampliada e modificada, configura o trabalho como atividade transformadora.

"Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua vida material.

"O modo como os homens produzem seus meios de vida (...) Esse modo de produção não deve ser considerado somente enquanto é a reprodução da existência física dos indivíduos. Já é, antes, um determinado modo da atividade desses indivíduos, um determinado modo de manifestar sua vida, um determinado *modo de vida* dos mesmos. Os indivíduos são como manifestam sua vida. O que são coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem, como com o modo *como* produzem".(71)

No trabalho alienado, o homem produz e reproduz não apenas mercadorias, capital, etc.; produz-se e reproduz-se a si mesmo como trabalhador socialmente determinado, reproduz a alienação do seu ser genérico, membro da espécie. Mas se deixamos de lado, de momento, a determinação social do trabalho, se consideramos o trabalho em geral separado das condições sociais em que se realiza, então o trabalho é — e esta característica se conserva sob todas as formas que o trabalho pode trazer — o modo em que o homem transforma a natureza e, portanto, se transforma a si mesmo.

Por isso achamos que podemos afirmar que, independente de que Marx indicasse tal coisa explicitamente ou não — o que não fez —, a inclusão do trabalho como parte do processo educativo inscreve-se plenamente e com todo direito na relação pedagógica homem-ambiente que viemos estudando. O trabalho é a relação do homem com a natureza, relação em cujo caráter transformador deve-se insistir, e a natureza faz parte das "circunstâncias" do homem. Naturalmente, a incorporação do educando ao trabalho produtivo em sua determinação social atual, tal como existe, significa sua inclusão numa relação pedagógica com um ambiente que, por si mesmo, necessariamente, há de ser um mau educador, mas isto não é algo privativo da produção material em sua forma presente, mas que se estende a todo o edifício social que se erige sobre ela. O trabalho, como a sociedade, deve ser transformado, e é no processo dessa transformação onde o indivíduo atual alcançará sua verdadeira dimensão humana. A função pedagógica do trabalho material, como a da sociedade em geral, não depende apenas das condições em que é dado ao homem, mas também e sobretudo da luta dos homens contra essas condições. Uma vez mais, a relação pedagógica homem-ambiente não é unidirecional, mas dialética.

Notas de Referência

1 – K. Marx e F. Engels, *La Ideología Alemana*, p. 40; tradução de Wenceslao Roces, Pueblo Unidos-Grijalbo, Barcelona, 1972.
2 – K. Marx, *Miseria de la Filosofía*, p. 161; tradução de Dalmacio Negro Pavón, Aguilar, 1ª edição, 2ª reimpressão, 1973.
3 – K. Marx, *Contribución a la Crítica de la Economía Política*, p. 37, tradução de J. Merino, Comunicación, Madrid, 2ª edição, 1976.
4 – Franz Jakubowsky, *Les Superestructures Idéologiques dans la Conception Matérialiste de l'Histoire*, p. 113; tradução para o francês de Jean-Marie Brohm, Études et Documentation Internationales, Paris, 1971.
5 – *Cf.*, neste sentido, Alfred Schmidt, *El Concepto de Naturaleza en Marx*, p. 48 *et passim*; tradução de Julia M. T. Ferrari de Prieto e Eduardo Prieto, Siglo XXI, Madrid, 2ª edição, 1977.
6 – *A Ideologia Alemã*, *cit.*, p. 48.
7 – K. Marx, *Manuscritos: Economía y Filosofía*, p. 146; tradução de Francisco Rubio Llorente, Alianza Editorial, Madrid, 6ª edição, 1977.
8 – *Cf.*, Jakubowsky, *op. cit.*, p. 90.
9 – K. Marx, *Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política*, Vol. I, p. 249, edição de José Aricó, Miguel Murmis e Pedro Scaron, tradução de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madrid; 5ª edição, 1976.
10 – *Cf.*, Jakubowsky, *op. cit.*, p. 66.
11 – *A Ideologia Alemã*, *cit.*, p. 26.
12 – *Manuscritos: Economia e Filosofia*, *cit.*, p. 147.
13 – G. Lukács, *Historia y Consciencia de Clase*, p. 262; tradução de Manuel Sacristán, Grijalbo, Barcelona, 2ª, 1975
14 – *Cf.* Alfred Schmidt, *op. cit.*, p. 32.
15 – K. Marx e F. Engels, *La Sagrada Familia*, pp. 111-112; tradução de Carlos Liacho, Claridad, Buenos Aires, 2ª edição, 1971.

16 – *A Ideologia Alemã*, *cit.*, p. 49.
17 – *Contribuição à Crítica da Economia Política*, *cit.*, pp. 275-276.
18 – K. Marx, *El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*, p. 11; tradução de O. P. Safont, Ariel, Barcelona, 2ª edição, 1971.
19 – K. Marx, *Critique of Hegel's Doctrine of the State*, em *Early Writings*, pp. 77-78; tradução inglesa de Rodney Livingstone e Gregory Benton, New Left Review-Pelican, Penguin, Harmondsworth, 1975.
20 – *A Ideologia Alemã*, *cit.*, p. 667.
21 – *Ibid.*, p. 100.
22 – *Ibid.*, p. 667.
23 – *Contribuição à Crítica da Economia Política*, *cit.*, pp. 247-248.
24 – *A Sagrada Família*, *cit.*, p. 141.
25 – *Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política*, *cit.*, Vol. III, p. 167.
26 – K. Marx, *El Capital*, livro I, Vol. I, p. 8; edição e tradução de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madrid, 6ª edição, 1978.
27 – *Cf.*, neste sentido, Jakubowsky, *op. cit.*, p. 72.
28 – *A Sagrada Família*, *cit.*, p. 143.
29 – *Manuscritos: economia e filosofia*, *cit.*, p. 143.
30 – *Ibid.*, p. 201.
31 – *Ibid.*, p. 561.
32 – K. Marx, A. Ruge, etc., *Los Anales Franco-alemanes*, p. 109; tradução de J. M. Bravo, Martínez Roca, Barcelona, 1970.
33 – *Lev General de Educación y disposiciones complementarias*, edição do Ministério de Educação e Ciência, p. 54, Madrid, 1976.
34 – *Manuscritos: economia e filosofia*, *cit.*, p. 145.
35 – *Marx-Engels Werke*, Vol. III, p.l 534, Dietz Verlag, Berlim, 1978.
36 – *A Ideologia Alemã cit.*, p. 666.
37 – Helvetius, *De l'homme, ses facultés intellectuelles et son éducation*, em *Oeuvres Complètes*, Vol. VII, p. 5, Imprimerie de P. Didot L'Aimé, Paris, 1975.
38 – *Ibid.*, Vol. XII, p. 147.
39 – *Ibid.*, Vol. IX, p. 235; neste sentido, Vol. XII, pp. 75 148 *et passim*.
40 – *Ibid.*, Vol. VIII, p. 187.
41 – *Ibid.*, Vol. VII, p. 24.
42 – *Ibid.*, Vol. IX, p. 125.
43 – *Ibid.*, Vol. VII, p. 23.
44 – *Ibid.*, Vol. XII, pp. 76-78.
45 – *A Sagrada Família*, *cit.*, p. 153.
46 – *Ibid.*, p. 155.
47 – Recolhido em Brian Simon, editor, *The Radical Tradition in Education in Britain*, p. 65; Lawrence e Wishart, Londres, 1972.
48 – *Ibid.*, p. 66.
49 – *Ibid.*, p. 71.
50 – *Ibid.*, p. 80.
51 – Citado em Maurice Dommanget, *Os Grandes Socialistas e a Educação*, p. 194; tradução para o português de Célia Pestana, Publicações Europa-América, Braga, 1974.
52 – *Ibid.*, p. 195.
53 – *A Ideologia Alemã*, *cit.*, p. 41.
54 – *Ibid.*, p. 40.
55 – A. Santoni Rugiu, introdução a K. Marx, *L'Uomo Fa l'Uomo*, p. 3; La Nuova Italia, Florencia, 1976.
56 – *Cf.*, I. Illich, *La Sociedad Desescolarizada*, pp. 104-105 e ss.; tradução de Gerardo Espinosa, Barral, 3ª edição, 1976.

57 – Para uma crítica detalhada e bastante coerente, ver Herbert Gintis e Vicente Navarro, *Crítica de Illich (Crítica del Illichiismo e La Industrialización del Fetichismo o el Fetichismo de la Industrialización)*, tradução de Joaquín Jordá e Horacio Gonzáles, Anagrama, Barcelona, 1975.
58 – *A Ideologia Alemã, cit.*, pp. 666 e 668.
59 – *Ibid.*, p. 245.
60 – *A Sagrada Família, cit.*, p. 102.
61 – P. Freire, *Pedagogía del Oprimido*, p. 53; tradução de Jorge Mellado, Siglo XXI, Madrid, 18ª edição, 1977.
62 – P. Freire, *Extensión o Comunicación?*, p. 71; tradução de Lilian Ronzoni, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.
63 – *Ibid.*, p. 86.
64 – Júlio Barreiro, *Educación y Concienciación*, introdução a P. Freire, *La Educación como Práctica de la Libertad*, p. 7; tradução de Lilian Ronzoni, Siglo XXI, Buenos Aires, 15ª edição, 1974.
65 – *Ibid.*, pp. 17-18.
66 – P. Freire, *Papel da Educação na Humanização*, em *Uma Educação para a Liberdade*, pp. 16-17; Escorpião, Oporto, 1972.
67 – *Manuscritos: Economia e Filosofia, cit.*, p. 112.
68 – *O Capital, cit.*, livro I, Vol. I, p. 216.
69 – *Cf.*, sobre o tema, Carlos Astrada, *Trabajo y Alienación*, pp. 58 e ss; Siglo XXI, Buenos Aires, 2ª edição, 1965.
70 – *Manuscritos: Economia e Filosofia, cit., p. 110.*
71 – *A Ideologia Alemã, cit.*, p. 19.

IV

A DIVISÃO DO TRABALHO: DESENVOLVIMENTO UNILATERAL E FALSA CONSCIÊNCIA

Uma das linhas mais frutíferas da investigação econômica marxiana é, sem dúvida, com relação à crítica da educação, a que corresponde à divisão do trabalho. Marx não se ocupa da divisão do trabalho em geral, mas de sua divisão capitalista em particular. Deixa de lado, embora tivesse notícias delas, outras formas históricas da divisão do trabalho não baseadas no intercâmbio. Compreende que, se bem que a divisão do trabalho não pressupõe a troca de mercadorias, esta sim, tem como ponto de partida a divisão do trabalho. (Um exemplo de divisão do trabalho não fundada no intercâmbio é a estabelecida entre os incas)(1). O interesse de Marx se centraliza, pois, na divisão manufatureira e industrial do trabalho e, na melhor das hipóteses, nos seus antecedentes imediatos.

A Ideologia Alemã é a primeira obra de Marx e Engels que se ocupa de maneira sistemática do tema da divisão do trabalho. "A mais importante divisão do trabalho físico e espiritual é a separação entre a cidade e o campo. A contradição entre o campo e a cidade começa com a passagem da barbárie para a civilização, do sistema tribal para o Estado, da localidade para a nação, e se mantém ao longo de toda a história da civilização até chegar a nossos dias"(2). Com a cidade surge a necessidade da organização política e se torna manifesta a separação da sociedade em classes; ela já é, em si mesma, a expressão da divisão do trabalho.

É nas cidades medievais onde se desenvolve a divisão do trabalho em grêmios. A divisão entre os grêmios pode aparecer, entretanto, como natural, e não existe absolutamente entre os trabalhadores de cada grêmio. Os próprios grêmios

são um obstáculo que não permite um desenvolvimento ulterior da divisão do trabalho, que só acontecerá passando por cima dos seus cadáveres. A única limitação que existe para o trabalho de cada membro do grêmio é a de seus próprios instrumentos de produção. Cada trabalhador conhece todos os aspectos do ofício e elabora seus produtos do começo ao fim. Isto permite tanto uma certa satisfação com o próprio trabalho quanto uma "resignada atitude de servidão em relação a ele".(3)

"O passo seguinte no desenvolvimento da divisão do trabalho foi a separação entre a produção e a troca, a formação de uma classe especial de comerciantes"(4), que por sua vez permite que as cidades se relacionem economicamente umas com as outras e permite a divisão de trabalho entre as diferentes cidades(5), que tendem a se especializar, cada uma delas, num determinado ramo da produção.

A divisão do trabalho entre cidades logo traz como conseqüência o nascimento da manufatura, que submete ramos inteiros da produção, dos quais desaloja progressivamente os grêmios. A concentração e desenvolvimento da manufatura, por sua vez, permite a aparição da "grande indústria, e com ela, a aplicação das forças naturais à produção, à maquinaria e a mais extensa divisão do trabalho"(6), à qual "arranca a última aparência de um sistema natural".(7)

Os processos de desenvolvimento da divisão do trabalho e da concentração do capital correm paralelos. A própria aparição das cidades implica certa concentração de meios de produção nas mesmas; a configuração do comércio como um ramo separado exige um nível determinado do capital comercial, essa "forma antediluviana do capital"; a manufatura somente é possível graças à concentração de capital comercial que se investe como capital industrial; a grande indústria requer uma concentração ainda maior do capital industrial. "A concentração dos instrumentos de produção e a divisão do trabalho tornam-se tão inseparáveis uma da outra como o são, no sistema político, a concentração dos poderes públicos e a divisão dos interesses particulares"(8). Para sermos mais precisos, os passos dados na concentração do capital são a condição prévia dos passos a serem dados pela divisão do trabalho, sempre dentro do sistema de produção e intercâmbio de mercadorias, embora a primeira se veja, por seu turno, estimulada pela segunda.

"A cooperação fundada na divisão do trabalho assume sua imagem clássica na *manufatura*"(9), que Marx analisa detalhadamente no primeiro livro d'*O Capital*. Esta surge, por um lado, como uma combinação de ofícios artesanais independentes que se complementam na produção de um ou vários produtos, ou ainda como a utilização simultânea pelo mesmo capital de muitos artesões que produzem algo igual ou similar. A manufatura de carruagens, por exemplo, reúne numa só oficina marcineiros, seleiros, tapeceiros, serralheiros, latoeiros, torneiros, cordoeiros, vidraceiros, pintores, envernizadores, douradores, etc. Ou ainda um capital único emprega ao mesmo tempo múltiplos fiadores, ou tecelões, etc., primeiro em suas próprias oficinas, depois numa oficina coletiva. Em qualquer caso, a soma inicial de processos de trabalho identificados com ofícios diferentes ou iguais vai paulatinamente dando lugar à divisão do processo de produção nas diferentes partes que o compõem.

"Vemos, pois, que o modo como se origina a manufatura, sua formação a partir do artesanato, apresenta um caráter dual. Aquela surge, por um lado, da *combinação* de ofícios artesanais autônomos, de índole diversa, que *perdem sua autonomia* e se tornam unilaterais, até o ponto de não passarem de operações parciais, mutuamente complementares, no processo de produção de uma mesma mercadoria. A manufatura inicia, por outro lado, a partir da *cooperação de artesãos do mesmo ofício*, desagrega o mesmo ofício individual em suas diversas operações particulares e as isola e autonomiza até o ponto em que cada uma das mesmas se torna função exclusiva de um operário particular. (...) Mas, qualquer que seja seu ponto de partida, seu resultado final é o mesmo: *um mecanismo de produção cujos órgãos são homens*".(10)

A divisão manufatureira do trabalho não é senão uma forma particular da cooperação, e deve ser compreendida como tal. Suas raízes não são técnicas, mas sociais, e "várias de suas vantagens advêm da essência geral da cooperação, e não dessa forma particular da mesma"(11). Além disso, embora ela possa levar a decomposição do processo do trabalho ao paroxismo (lembrem-se as dezoito operações em que se decompõe a produção do alfinete, que tanto dá o que pensar a Adam Smith), tampouco deve ser confundida a manufatura com a produção baseada na maquinaria: "*A maquinaria específica do período manufatureiro* continua sendo o próprio *operário coletivo* formado pela combinação de muitos operários parciais".(12)

Costuma-se distinguir com excessiva pressa(13) a "divisão técnica" da "divisão social" do trabalho, inevitável a primeira e a segunda sujeita à evolução social. Toda divisão do trabalho é para Marx um fenômeno social e histórico, o que não significa que toda forma histórica da divisão do trabalho mereça para ele o mesmo julgamento.

Marx distingue, em troca, entre divisão manufatureira e divisão social do trabalho, entendida a primeira como a que ocorre *dentro* da oficina e a segunda como a que se desenvolve *no conjunto* da sociedade. No marco da divisão social do trabalho, os produtos respectivos das unidades independentes apresentam-se e existem como mercadorias; no seio da divisão manufatureira do trabalho, o operário considerado isoladamente não produz mercadoria alguma. A divisão social baseia-se no fracionamento dos meios de produção da sociedade entre muitos proprietários independentes; a divisão manufatureira, dentro da oficina, baseia-se na concentração dos meios de produção nas mãos de um único capitalista (seja ou não uma única pessoa). O equilíbrio dos resultados da divisão social do trabalho restabelece-se somente a *posteriori*, por meio do mercado e da concorrência entre os capitais; o equilíbrio na divisão manufatureira é estabelecido *a priori* pelo capitalista, que é quem

organiza a produção no âmbito da oficina. A divisão social do trabalho parte da existência de produtores independentes sobre os quais não existe outra autoridade que a do mercado; seu regime é a anarquia. A divisão manufatureira do trabalho baseia-se na autoridade única do capitalista sobre os homens que fazem parte do mecanismo produtivo que é a oficina: seu regime é o despotismo.(14)

No essencial, a introdução da maquinaria não modifica o caráter da divisão do trabalho surgida da manufatura, ao menos no que concerne aos operários em si. Não é a máquina que introduz a divisão do trabalho, mas é a divisão do trabalho quem deixa espaço livre para a introdução da maquinaria. Naturalmente, a maquinaria exige certo nível científico e técnico, influi, por sua vez, sobre a divisão do trabalho e, sobretudo, a introdução e utilização maciça da mesma tem seu motor na concorrência intercapitalista e na configuração da ciência e técnica como um ramo específico da produção. Mas o caminho inicial que segue "é o da análise através da divisão do trabalho, a qual transforma já em mecânicas as operações dos operários, cada vez mais, de tal modo que em certo ponto o mecanismo pode ser introduzido no lugar deles".(15)

Todo desenvolvimento da divisão do trabalho, ao mesmo tempo que torna cada vez mais universal o produto do trabalho social, que converte em multilateral o sistema das necessidades sociais e as formas de satisfazê-las, reduz, pelo contrário, o trabalho de cada indivíduo a uma unilateralidade e parcialidade cada vez maiores. Já a divisão entre a cidade e o campo é para Marx "a expressão mais palpável da absorção do indivíduo pela divisão do trabalho, absorção que converte uns em limitados animais urbanos e outros em limitados animais rurais, reproduzindo diariamente este antagonismo de interesses"(17). Nos grêmios, a divisão do trabalho, num mesmo ato, forma aprendizes, operários e mestres num ofício e os exclui do conhecimento dos outros. Mas é na manufatura e na grande indústria onde a unilateralidade do trabalho alcança seu ápice. "A manufatura promove o virtuosismo do operário detalhista, uma vez que reproduz no interior da oficina e leva sistematicamente até seus extremos a segregação natural dos ofícios, segregação que já encontrou, preexistente, na sociedade"(18). Por si mesma, a manufatura converte o trabalhador em "operário parcial", condena-o a executar por toda a vida uma operação ou uma série de operações simples e "converte seu corpo inteiro em órgão automático e unilateral dessa operação"(19). "Desenvolve forças de trabalho que por natureza só servem para desempenhar uma função especial e unilateral".(20)

Tudo o que o gênero ganha com o desenvolvimento da produção, perde o indivíduo considerado em particular. "O que caracteriza a divisão do trabalho no interior da sociedade moderna é que engendra as necessidades, as espécies, e com elas o idiotismo do ofício".(21)

A manufatura, enfim, leva ao extremo a forma mais importante de divisão do trabalho, a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Por um lado, elimina qualquer componente intelectual no trabalho do operário, que reduz a uma série de movimentos mais ou menos automáticos (o taylorismo é a culminação deste processo); por outro, automatiza o trabalho científico e técnico e o submete por inteiro ao domínio do capital. A esse tema, que Marx considera da máxima importância ("a divisão do trabalho só se converte em verdadeira divisão a partir do momento em que se separam o trabalho físico e o intelectual")(22), voltaremos mais adiante, quando tratarmos da relação entre divisão do trabalho e falsa consciência.

Este desenvolvimento unilateral não afeta apenas os trabalhadores manuais, mas também os trabalhadores intelectuais; não apenas os trabalhadores, mas também as pessoas que vivem sem trabalhar, que vivem do trabalho dos demais. "Deste modo, a sociedade, até aqui, tem-se desenvolvido sempre dentro de um antagonismo, que entre os antigos era o antagonismo de livres e escravos, na Idade Média, o da nobreza e servos e nos tempos modernos é o que existe entre a burguesia e o proletariado. E isto é o que explica, de um lado, o modo inumano, anormal, com que a classe dominante satisfaz suas necessidades e, por outro lado, as limitações com que se desenvolve o intercâmbio e, com ele, toda a classe dominante, de tal modo que essas limitações com que tropeça o desenvolvimento não consistem somente na exclusão de uma classe, mas também no caráter limitado da classe excludente e em que o inumano se dá na classe dominante"(23). Daí que a alternativa educativa marxiana (regime combinado da educação e da produção material) se apresente como tal também para as classes dominantes, independente de que estas possam se sentir satisfeitas na sua existência limitada, sem dúvida bastante mais tolerável que a dos trabalhadores.

Assim, embora o capital tenda a levar a cabo uma utilização cada vez mais universal e a assegurar um desenvolvimento crescente das forças produtivas (a ciência e a técnica, a maquinaria, a cooperação, os recursos naturais), não pode se dizer o mesmo da mais importante delas, a força de trabalho, o homem, cuja força produtiva se desenvolve de uma forma autônoma e antitética com relação a ele próprio. "Assim como o capital tem uma tendência a *aumentar desmesuradamente as forças produtivas*, limita, torna unilateral, etc., *a principal força produtiva, o homem* mesmo; em suma, tende a limitar as forças produtivas".(24)

Há, no entanto, uma exceção à tendência do capital de converter o trabalho numa atividade cada vez mais parcial e limitada, exceção que Marx não deixa de reconhecer(25). Trata-se das novas funções inclusivas que surgem com o próprio desenvolvimento da manufatura e da grande indústria (funções técnicas, de supervisão e controle, etc.). Mas estas funções representam um papel minoritário dentro do conjunto da produção capitalista, são a exceção tornada necessária pela regra e não invertem nem enfraquecem a tendência geral apontada.

A hiperespecialização não afeta unicamente os trabalhadores manuais, mas, igualmente, os trabalhadores intelectuais. Lukács já apontara "o modo de trabalhar completamente mecanizado, 'sem espírito', da burocracia inferior", seu "tratamento cada vez mais *formal*-racionalista de todas as questões", a "separação, cada vez mais radical, da essência material qualitativa das 'coisas' da operação burocrática", a "intensificação monstruosa da especialização unilateral" aí existente(26). Serge Mallet, Radovan Richta e André Gorz, entre outros, têm chamado a atenção para o fato de que uma proporção crescente dos técnicos e cientistas se vê submetida ao mesmo processo de parcelamento do trabalho que antes sofreram os trabalhadores manuais.(27)

A divisão do trabalho, por outro lado, ao contrário do que alguma vez Adam Smith pudesse haver pensado, prescinde quase inteiramente da habilidade do trabalhador. Na produção artesanal, o trabalhador, mesmo dentro das limitações do seu ofício, atinge um desenvolvimento importante de sua habilidade de trabalho. Até certo ponto, sua produção se distingue mais pela qualidade que pela quantidade. Na passagem de aprendiz a mestre chega a dominar o ofício e pode sentir certo interesse pelo mesmo, interesse que se manifesta no caráter às vezes quase artístico — artesanal — das suas obras. A manufatura, pelo contrário, ao mesmo tempo que continua a se mover sobre a estreita base técnica do artesanato, prescinde de habilidade que naquele podia se desenvolver, promove o "virtuosismo do operário detalhista"(28) e "gera uma classe de trabalhadores que a indústria artesanal excluía inteiramente, os chamados "*operários não-qualificados*" fazendo "da carência de todo desenvolvimento uma especialização"(29) (ironicamente, os trabalhadores sem nenhuma qualificação profissional recebem ainda hoje na França o nome de "O.S": *ouvriers spécialisés*).

Se na produção artesanal ou nas primeiras manufaturas, que não são mais do que uma soma de ofícios, se exigia do trabalhador o desenvolvimento de uma importante habilidade própria, nada disto é necessário quando, posteriormente, a mesma manufatura procede à análise e decomposição do processo do trabalho em suas partes mais simples, nem, com maior razão, a partir da introdução da maquinaria. "Os conhecimentos, a inteligência e a vontade que desenvolvem o camponês ou o artesão independentes, embora não seja mais do que em pequena escala — da mesma forma que o selvagem que exerce toda a arte da guerra sob a forma de astúcia pessoal —, agora são necessários unicamente para a oficina em seu conjunto"(30). Na manufatura, essa habilidade encarna-se no capital que organiza o processo produtivo. Na indústria moderna encarna-se na máquina: "A acumulação do saber e da habilidade, das forças produtivas gerais do cérebro social, é absorvida assim, em relação ao trabalho, pelo capital e se apresenta portanto como propriedade do capital, e mais precisamente do *capital fixo*",(31), quer dizer, da maquinaria.

Ao substituir as operações mais complexas por outras mais simples, a manufatura, e sobretudo a grande indústria baseada na maquinaria, tornam obsoletos os processos de aprendizagem anteriores. Isto ocorre, por exemplo, no caso das gráficas inglesas, referido por Marx(32), onde a antiga passagem dos aprendizes dos trabalhos mais fáceis para os mais complicados, através de um processo de aprendizagem que os leva a se tornarem impressores, se vê substituído, depois da introdução da máquina de imprimir, pela combinação de um operário adulto encarregado de vigiar a máquina com um grupo de assistentes jovens ocupados em alimentá-la, para o qual não se necessita — e, portanto, não recebem nem receberão — nenhum tipo de formação profissional.

A um divulgador da grande indústria capitalista como Andrew Ure, o autor de *Philosophy of Manufactures*, profusamente citado por Marx, não escapa este aspecto da maquinaria, nem tampouco sua vertente micropolítica:

"Quando Adam Smith escreveu sua imortal obra sobre os elementos da economia política, mal se conhecia o sistema automático na indústria. A divisão do trabalho lhe pareceu, com razão, o grande princípio do aperfeiçoamento na manufatura; demonstrou na fábrica de alfinetes que ao se aperfeiçoar pela prática num único e mesmo ponto, um operário se torna mais rápido e menos oneroso. (...) Mas o que no tempo do doutor Smith podia servir como exemplo útil, hoje induziria o público ao erro com relação ao princípio real da indústria manufatureira. Com efeito, a distribuição, ou, antes, a adaptação dos trabalhos às distintas capacidades individuais quase não intervém no plano de operações das manufaturas automáticas: ao contrário, sempre que qualquer procedimento exige muita habilidade e mão segura é afastado do alcance do trabalhador demasiado hábil e inclinado, com freqüência, a irregularidades de vários tipos, para ser entregue a um mecanismo especial cuja operação automática está tão bem regulada que uma criança pode vigiá-la.

"(...) A debilidade da natureza humana é tal que quanto mais hábil é o operário, mais caprichoso e intratável se torna e, portanto, resulta menos adequado num sistema mecânico em cujo conjunto suas atitudes caprichosas podem causar um dano considerável.

"(...) O fim invariável e a tendência de todo aperfeiçoamento no mecanismo consiste, com efeito, em prescindir por completo do trabalho do homem e em diminuir o preço, substituindo a indústria do operário adulto pela das mulheres e crianças, ou o trabalho de hábeis artesãos pelo de operários toscos (...). Esta tendência de não empregar mais do que crianças de olhar vivo e dedos finos, em vez de diaristas que possuam uma longa experiência, demonstra que o dogma escolástico da divisão do trabalho conforme os diferentes graus de habilidade foi por fim abandonado por nossos manufatureiros ilustrados".(33)

Vale a pena deter-se neste ponto, poucas vezes destacado suficientemente, da eficácia disciplinar e "bélica" da divisão do trabalho contra os operários industriais. Antes já indicamos a diferença assinalada por Marx entre a anar-

quia em que se desenvolve a divisão social do trabalho e o despostismo a que está submetida sua divisão manufatureira, no interior da oficina. O tema já tinha aparecido na *Miséria da Filosofia*: "no interior da oficina moderna a divisão do trabalho está minuciosamente regulamentada pela autoridade do empresário"(34). N' *O Capital*, Marx cita de novo Andrew Ure em seu apoio, tão clarividente quanto cínico ou ingênuo. Referindo-se ao inventor dos teares contínuos (*throstles*), Arkwright, Ure escreve: "na fábrica automática, a principal dificuldade (...) estava (...) na disciplina necessária para conseguir que os homens abandonassem seus hábitos inconstantes de trabalho e para *igualá-los com a regularidade invariável do grande autômato*. Mas inventar um código disciplinar adaptado às necessidades e à velocidade do sistema automático e aplicá-lo com êxito era um empreendimento digno de Hércules, e nisso consiste a nobre obra de Arkwright!"(35). É por isso que Marx chama a máquina "não só de *autômata*, mas também de *autocrata*".(36)

"Poder-se-ia escrever", diz Marx, "uma história inteira dos inventos que surgiram, desde 1830, como meios bélicos do capital contra os motins operários"(37). É, mais uma vez, o doutor Ure quem dá os melhores testemunhos: uma máquina para imprimir cores que serve aos capitalistas para "se livrar dessa *escravidão insuportável*", quer dizer, de condições contratuais que ainda lhes pareciam incômodas, e restabelecer seus "*legítimos direitos*", invocando para isso o auxílio dos recursos da ciência; ou um invento para preparar a urdidura, graças ao qual alguns operários em greve, "a horda dos descontentes, que atrincheirada atrás das velhas linhas da divisão do trabalho se achava invencível, viu-se atacada pelos flancos com seus meios de defesa aniquilados *pela moderna tática dos maquinistas*"; ou a *self-acting mule*, que "*confirma a doutrina proposta por nós, segundo a qual, quando o capital põe a ciência a seu serviço, impõe sempre a docilidade à rebelde mão-de-obra*".(38)

Essa função continua plenamente vigente hoje, como se pode observar nas recentes reestruturações da gigantesca empresa italiana Fiat, ou na diferente composição do capital em empresas alemãs que fabricam os mesmos produtos em seu próprio país de origem (com um movimento operário fortemente organizado, de longa tradição e que se beneficia de uma relativa escassez de mão-de-obra, a qual se ataca substituindo-os por máquinas) e em países do norte da África (onde a classe operária carece de organização e combatividade, encontrando-se ainda em processo de formação, o que permite uma utilização extensiva do trabalho), para empregar dois exemplos bem conhecidos. Além disso, desde as primeiras fases da introdução da maquinaria, na indústria, os trabalhadores compreenderam rapidamente que se tratava de uma arma contra eles e reagiram por todos os meios a seu alcance, incluindo as revoltas acompanhadas da destruição geral das novas máquinas (os luditas). Tais movimentos, no entanto, orientados contra a corrente da história, não fizeram mais do que acelerar o processo a que se opunham.

Não foi Marx o primeiro autor a denunciar os aspectos negativos da divisão do trabalho em geral, nem, em particular, sobre o desenvolvimento individual do homem. Numerosos economistas e escritores socialistas ou socializantes fizeram-no, com maior ou menor acerto, antes dele. Como sempre foi uma obsessão do autor d'*O Capital* restabelecer a cada um seus direitos no desenvolvimento e crítica da economia política, pode-se encontrar na sua obra abundantes referências a importantes opiniões anteriores, que ele mesmo assume totalmente ou em parte, sobre os efeitos da divisão do trabalho. Reproduziremos aqui algumas das passagens correspondentes, porque ilustram, às vezes de maneira brilhante, tais efeitos.

Smith: "Na realidade, a diferença de talentos naturais entre os indivíduos é bastante menor do que pensamos. As aptidões tão diferentes que parecem distinguir os homens das distintas profissões, quando chegados à maturidade, não constituem tanto a *causa* como o *efeito* da divisão de trabalho"(39). Say: "A divisão do trabalho é um meio *cômodo* e *útil*, um hábil emprego das forças humanas para o desenvolvimento da sociedade, mas diminui a *capacidade de cada homem considerado individualmente*"(40). Lemontey: "Surpreendemo-nos admirados, ao ver que entre os antigos a mesma personagem é, ao mesmo tempo, em alto grau, filósofo, poeta, orador, historiador, sacerdote, administrador, general do exército. Nossas almas espantam-se diante da perspectiva de um tão vasto domínio. Cada um planta sua sebe e se fecha em seu cercado. Ignoro se por causa desta separação, o campo cresce, mas estou certo de que o homem diminui"(41). Ferguson: "Haveria inclusive que duvidar se a capacidade geral de uma nação cresce em proporção ao progresso das artes. Várias artes mecânicas (...) têm perfeito êxito quando lhes falta totalmente a ajuda da razão e do sentimento, e a ignorância é a mãe da indústria tanto quanto da superstição. A reflexão e a imaginação estão sujeitas a se extraviar: mas o hábito de mover o pé ou a mão não depende nem de uma nem de outra. Por isso se poderia dizer que a perfeição, com relação às manufaturas, consiste em se poder prescindir da inteligência, de modo que sem esforço mental a oficina possa ser considerada como uma máquina cujas partes são os homens (...). O general poder ser muito hábil na arte da guerra, enquanto que todo o mérito do soldado se limita a executar alguns movimentos com o pé ou com a mão. Um pode ter ganhado o que o outro perdeu (...). Num tempo em que tudo se acha dividido, a arte de pensar pode constituir por si mesma um ofício à parte"(42). Say de novo: "Na divisão do trabalho, a mesma causa que produz o bem engendra o mal"(43). Smith, mais uma vez: "O espírito da maior parte dos homens desenvolve-se necessariamente a partir de suas ocupações diárias. Um homem que passa toda sua vida executando umas poucas operações simples (...) não tem oportunidade de exercitar seu entendimento (...). Geralmente, torna-se tão estúpido e ignorante quanto é possível a um ser humano (...). A uniformidade da sua vida estacionária corrompe de um modo natural a *mola* de sua inteligência (...). Destrói inclusive a energia do seu corpo e incapacita-o para empregar sua força com vigor e perseverança em qualquer

outro terreno que não seja a atividade detalhista para a qual foi adestrado. Deste modo, sua habilidade na sua atividade especial parece ter sido adquirida às custas das suas virtudes intelectuais, sociais e marciais. Pois bem, em toda sociedade industrial e civilizada esta é a condição em que tem *necessariamente* de cair o pobre que trabalha, ou seja, a grande massa do povo"(44). Urquhart: "Subdividir um homem é executá-lo, se merece a pena de morte, ou, se não a merece, assassiná-lo (...). A subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo".(45)

"A extensão da maquinaria e da divisão do trabalho", afirma o *Manifesto Comunista*, "tiram deste, no regime proletário atual, todo caráter autônomo, toda livre iniciativa e todo encanto para o operário. O trabalhador converte-se numa simples peça da máquina, de quem só se exige um operação mecânica, monótona, de fácil aprendizagem".(46)

Marx estava plenamente consciente do efeito nefasto da divisão manufatureira do trabalho e da maquinaria sobre o desenvolvimento fisiológico e intelectual dos indivíduos: "A continuidade de um trabalho uniforme destrói a tensão e o impulso dos espíritos vitais, que encontram sua distração e seu estímulo na própria mudança de atividades"(47). Se o trabalhador do grêmio desenvolvia uma gama mais ou menos ampla de atividades — descansando, como Menéndez Pidal, de uma através da outra (valha a expressão) —, a decomposição manufatureira do trabalho obriga-o a realizar incessantemente e de maneira repetitiva as mesmas ou a mesma operação, convertendo em tempo de trabalho os póros que antes supunha a mudança de atividades. E se na manufatura é ainda o próprio trabalhador que emprega a ferramenta de acordo com seu próprio ritmo de trabalho, submetido a suas características biológicas e suas disposições psicológicas particulares, ou pelo menos limitado por eles, na indústria moderna é a maquinaria quem se serve do homem e o submete a seu próprio ritmo de funcionamento, determinando ao extremo até seus menores movimentos. "O trabalho mecânico agride da forma mais intensa o sistema nervoso, e ao mesmo tempo reprime o jogo multilateral dos músculos e confisca toda atividade livre, física e intelectual do operário. Até o fato de que o trabalho seja mais fácil se converte em meio de tortura, porque a máquina não libera o operário do trabalho, mas de conteúdo o seu trabalho".(48)

Como a maquinaria simplifica ao máximo as tarefas, por um lado, e fornece por si mesma a força motriz, por outro, permite, portanto, a substituição em massa de operários homens adultos e mais ou menos especializados por mulheres e crianças. O grupo de trabalhadores que elabora o produto na manufatura dá lugar ao formado por um trabalhador adulto que vigia e controla a máquina e por uma série de operários que ajudam este ou alimentam aquela, geralmente crianças. "*Trabalho feminino e infantil* foi, portanto, a primeira palavra de ordem do emprego *capitalista* da maquinaria!"(49). Na medida em que esta mão-de-obra se torna incomparavelmente

mais barata que a dos trabalhadores adultos, enquanto não haja uma legislação efetiva que impeça sua utilização, a mera possibilidade do seu emprego já é, automaticamente, sua realidade. Isso se traduz na submissão de homens e mulheres, já desde a infância, a todas as características de parcialidade, unilateralidade, monotonia, embrutecimento, etc., características da divisão do trabalho fabril. "Utiliza-se *abusivamente* a maquinaria para transformar o operário, desde sua infância, em parte de uma máquina parcial".(50)

Entretanto, o desenvolvimento e os efeitos da divisão do trabalho não são lineares e harmônicos, nem sequer como realidade indesejável e condenável, mas antitéticos. Tudo o que de um lado é pobreza, miséria, limitação, unilateralidade, cretinismo, embrutecimento, do outro é riqueza, plenitude, expansão, multilateralidade, espírito, florescimento cultural. Há, assim, uma forte polarização social em que o "progresso", embora não possa ocultar a pobreza absoluta que o desenvolvimento do capital gera em todos os lugares, agrava sem cessar a miséria relativa, a diferença. A diferença não é simplesmente diferença quantitativa, mas contradição; a escassez não é pura escassez, mas o pólo negativo da contradição.

O aspecto mais visível desta análise é o desequilíbrio entre a concentração da riqueza material num extremo e a difusão da pobreza, no outro. É o caráter contraditório da divisão do trabalho que, por um lado, gera um desenvolvimento até então desconhecido das forças produtivas sociais e a riqueza material produzida por elas, e, por outro, se traduz em miséria absoluta e/ou relativa para a imensa maioria da população e, em particular, da população trabalhadora.

A divisão do trabalho, na medida em que é uma forma da cooperação e permite a substituição de trabalho vivo por trabalho acumulado, dos homens pelas máquinas, desenvolve sem cessar as forças produtivas do trabalho em si, mas empobrece e limita a principal força produtiva: o homem. "Enquanto a divisão do trabalho eleva a força produtiva do trabalho, a riqueza e o refinamento da sociedade, empobrece o operário até reduzi-lo a máquina"(51). "Não se trata apenas de que desenvolva a força produtiva social do trabalho para o capitalista, em vez de fazê-lo para o operário, mas de que a desenvolve mediante a mutilação do operário individual. Produz novas condições para a dominação que o capital exerce sobre o trabalho. Daí que, embora, por um lado, se apresente como progresso histórico e fase necessária de desenvolvimento no processo de formação econômica da sociedade, aparece por outro lado como meio para uma exploração civilizada e refinada".(52)

Já vimos antes que o saber e a habilidade do trabalhador artesanal somente eram necessários, na manufatura, para a oficina em seu conjunto. As forças intelectuais do trabalho, entendido como trabalho social, já não se apresentam como produto e propriedade seus, mas como propriedade e produto do capital. "Se as potências intelectuais da produção ampliam sua escala num lado, isso acontece porque em muitos outros lados elas desaparecem.

Aquilo que os operários parciais perdem concentra-se, confrontando-os, no capital."(53)

O trabalho "produz espírito, mas origina estupidez e cretinismo para o trabalhador"(54). As produções mais elevadas do trabalho humano só são possíveis, no regime da divisão capitalista do trabalho, graças à desumanização do trabalho produtivo da maioria. "A concentração exclusiva do talento artístico em indivíduos únicos e a supressão destes dotes na grande massa é uma conseqüência da divisão do trabalho".(55)

Essa polaridade torna-se real na existência de uma minoria que, beneficiando-se do excedente econômico produzido pela maioria às custas de sua própria privação, monopoliza o desenvolvimento humano. Marx cita em seu apoio o padre Townsend, apologista satisfeito da situação existente: "Parece ser *uma lei natural* que os pobres, até certo ponto, sejam imprevidentes (*improvident*) de modo que sempre *existam alguns* (*that there always may be some*) que desempenham os ofícios mais servis, sórdidos e ignóbeis na comunidade. Desta forma aumenta-se o fundo de felicidade humana (*the fund of human happiness*), os seres mais delicados (*the more delicate*) se vêem livres de trabalhos entediantes (...) e podem cultivar sem problemas vocações superiores (...). A lei dos pobres tende a destruir a harmonia e a beleza, a simetria e a ordem *desse sistema* estabelecido no mundo *por Deus e pela natureza*"(56). Ou, na boca de autor menos convencido da necessidade e justificação divina e natural do que o rodeia, Storch, citado aprovatoriamente por Marx: "*O progresso da riqueza social* engendra *essa classe útil da sociedade* (...) que exerce as ocupações mais entediantes, vis e repugnantes, que lança sobre seus ombros, numa palavra, *tudo* o que a vida tem de desagradável e de escravizante, proporcionando assim *às outras classes* o tempo livre, a serenidade de espírito e a dignidade convencional (*c'est bon!*) (exclamação de Marx, MFE) do caráter", etc.(57)

Essa polarização manifesta-se, enfim, na multilateralidade do sistema das necessidades gerada pelo desenvolvimento do capital e na unilateralidade a que se vê reduzida a produção individual(58), no desenvolvimento e multiplicação das necessidades da sociedade tomada no seu conjunto e na sua restrição para os diferentes grupos sociais ou indivíduos, nas diferentes necessidades e na forma diferente de satisfazer necessidades em princípio iguais nos dois extremos da sociedade. "Esta alienação (das necessidades, MFE) mostra-se parcialmente ao produzir o refinamento das necessidades e de seus meios de um lado, enquanto produz brutal selvageria, plena, brutal e abstrata simplicidade das necessidades do outro".(59)

Enquanto "expressão do caráter social do trabalho dentro da alienação"(60), "a divisão do trabalho traz emparelhados (...) a contradição entre o interesse do indivíduo concreto ou de uma determinada família e o interesse comum de todos os indivíduos relacionados entre si, interesse comum (...) que se apresenta na realidade, antes de tudo, como uma relação de mútua dependência dos indivíduos entre os quais aparece dividido o trabalho". Além disso, "a divisão do trabalho nos dá já o primeiro exemplo de como, enquanto os homens vivem numa sociedade natural, enquanto se dá, portanto, uma separação entre o interesse particular e o interesse comum, enquanto as atividades, por conseguinte, não aparecem divididas voluntariamente, mas de maneira natural, os atos próprios do homem levantam-se diante dele como um poder alheio e hostil, que o subjuga, em vez de ser ele quem os domine"(61). (Ocioso dizer que a sociedade e a divisão "naturais" só o são enquanto funcionam acima da consciência dos homens). O "interesse comum" de que Marx fala aqui não é diferente do buscado pela "mão invisível" de Smith ou, mais prosaicamente, pelo mercado. A diferença está em que para Marx não se trata de um interesse comum a toda sociedade, mas exclusivamente da classe dominante, da mesma maneira que a comunidade não é mais que a comunidade dos membros desta classe.

Na medida em que a interdependência dos trabalhos humanos só se pode manifestar através do mercado e da concorrência, quer dizer, através de mecanismos que os homens, longe de controlar, simplesmente suportam, esta interdependência apresenta-se diante deles como algo estranho. Isto vale tanto para o trabalhador que se vê empurrado para um ou outro ramo da divisão do trabalho pelas pressões do mercado de mão-de-obra, como para o capitalista diante de quem as crises se apresentam como catástrofes naturais mais ou menos inesperadas.

A força produtiva da combinação dos trabalhos isolados, que nem por isso deixa de ser, na sua origem, uma força produtiva do próprio trabalho combinado, apresenta-se diante dos trabalhadores como força produtiva do capital. "Em sua combinação este trabalho apresenta-se (...) a serviço de uma vontade alheia e de uma inteligência alheia, dirigido por ela. Esse trabalho tem sua *unidade espiritual* fora de si mesmo, assim como sua unidade material está subordinada à *unidade objetiva* da maquinaria, do *capital fixo*, que como *monstro animado* objetiva o pensamento científico e é de fato o coordenador. (...) O trabalho *combinado* ou *coletivo* posto desta forma (tanto enquanto atividade como enquanto transmutado em objeto de forma estática) é posto ao mesmo tempo diretamente como um outro do trabalho individual realmente existente; enquanto *objetividade alheia* (propriedade alheia) e igualmente como *subjetividade alheia* (a do capital)"(62). A unidade dos processos de trabalho isolados somente existe, pois, fora destes: no capital como coisa e como pessoa, na máquina e no capitalista: *é* na primeira, *sabe-se* no segundo.

Por isto Marx fala da "substantivação das relações sociais que é inevitável dentro da divisão do trabalho"(63). Isto vale tanto para a esfera da produção quanto para a da distribuição, pois também nesta "a mesma divisão do trabalho que os converte em *produtores privados independentes* [os possuidores de mercadorias, MFE], faz com que o processo de produção e suas relações dentro desse processo sejam *independentes deles próprios*, e que a indepen-

dência recíproca entre as pessoas se complemente com um sistema de dependência multilateral e próprio de coisas"(64). Em suma, as relações pessoais estabelecidas no processo da produção apresentam-se alienadas, reificadas, como *nexus rerum*. Como relações próprias de coisas e entre coisas. (Mas os processos de reificação são algo que só trataremos em detalhe no próximo capítulo). Assim como no intercâmbio a equivalência dos trabalhos humanos apresenta-se como a propriedade das mercadorias de poderem ser trocadas entre si ou a propriedade do dinheiro poder ser trocado por todas as outras mercadorias , no processo de produção a relação entre os trabalhos apresenta-se como relação *posta* pelo capital, como se a máquina possuísse "uma alma própria": o trabalho objetivado, a coisa, domina o trabalho vivo, o homem.(65)

Resta analisar a influência determinante da divisão do trabalho sobre o surgimento e a consolidação da falsa consciência.

Se observamos a divisão social do trabalho, quer dizer, a divisão do trabalho no conjunto da sociedade, seu primeiro efeito, já tratado parcialmente e que voltaremos a analisar no capítulo seguinte, é a visão das leis econômicas como leis naturais, incontroláveis pelos homens, que se fazem sentir catastroficamente ou, em todo caso, por detrás e por sobre a vontade humana, forma naturalista da consciência que não se distancia muito da compreensão do selvagem. O fato de que, de Keynes a nossos dias, o capital haja feito notáveis progressos no conhecimento de suas próprias leis, não acaba por eliminar o problema para os próprios capitalistas, nem começa a fazê-lo para a grande maioria da população. Na medida em que a relação entre os trabalhos humanos se apresenta como atuante, o faz, como já vimos, sob a aparência de uma relação entre coisas ou de propriedade inerente às coisas: é a consciência fetichista, o reverso da reificação, que também trataremos no capítulo seguinte.

O desenvolvimento da divisão social do trabalho e a autonomização progressiva de seus diversos ramos está na base, por outro lado, de todas as formas da consciência idealista(66) . "A divisão do trabalho", Marx e Engels escrevem n'*A Ideologia Alemã*, "só se converte em verdadeira divisão a partir do momento em que se separam o trabalho físico e o intelectual. Desde esse instante, já *pode* a consciência imaginar realmente que é algo mais e distinto do que a consciência da prática existente, que representa *realmente* algo sem representar algo real; desde esse instante, acha-se a consciência em condições de se emancipar do mundo e de se entregar à criação da teoria 'pura', da teologia 'pura', da filosofia e da moral 'puras', etc."(67). Essa divisão não se limita a converter em monopólio da classe dominante o trabalho intelectual e relegar às classes dominadas o trabalho manual — divisão, além do mais, que pode ser tão relativizada como se queira, no que concerne aos indivíduos considerados como tais, sem que por isso perca nada de sua

realidade, de sua natureza e de sua funcionalidade classista. Manifesta-se também no seio da própria classe dominante, uma parte da qual se dedica principalmente a elaborar, transmitir e interpretar a ideologia enquanto o resto se dedica ao trabalho "físico", quer dizer, ao negócio. Mas está na natureza do trabalho unilateralmente intelectual que cada pensador se considere a si mesmo como filho da razão em vez de mero intérprete de seus vizinhos, vício que contém *in nuce* a possibilidade de um distanciamento e até de um enfrentamento, sempre dentro de certos limites cuidadosamente respeitados — os que impõe a necessidade de perpetuação do domínio de classes —, o que vem a reforçar "a aparência de que as idéias dominantes não são as da classe dominante, mas que estão dotadas de um poder próprio, distinto dessa classe".(68)

Não são menos importantes os efeitos da divisão manufatureira do trabalho, quer dizer, da divisão do trabalho no interior da oficina, especialmente depois da introdução da maquinaria. Desde *Tempos Modernos* até *A Classe Operária vai ao Paraíso*, a perplexidade do operário diante dos complexos mecanismos da produção moderna foi um dos temas favoritos do cinema humorístico — justamente do cinema, e não da literatura, porque a linguagem cinematográfica não exige descrições, bastando-se com as imagens. Do ponto de vista do trabalhador, o processo produtivo carece de qualquer unidade, de qualquer conexão, ou esse se apresenta como algo fortuito e, em todo caso, determinado desde fora. O trabalhador vê-se ocupado num processo de trabalho parcial ou, melhor, num momento do processo do trabalho e perde com isso o ponto de vista da totalidade. A conexão entre os distintos momentos do processo produtivo somente existe para o capital; considerada a partir do processo do trabalho, pois, a conexão encontra-se fora do mesmo, no trabalho inanimado, morto, objetivado. Com a perda do ponto de vista total o trabalho deixa de ser para o trabalhador — embora continue sendo-o, se considerado em seu conjunto, como trabalho social — uma atividade transformadora para se converter numa mistura de esforços fisiológicos e de atenção e atividade contemplativa.

"A impressão que experimenta o indivíduo", escreve Franz Jakubowsky, "de encontrar-se frente a um processo independente do homem, vê-se ainda mais reforçada pela acentuação do caráter contemplativo do trabalho. A atividade do operário no funcionamento moderno e racionalizado da fábrica consiste cada vez mais em observar e regular a máquina. Já não é o homem que trabalha, mas a máquina, que aparece como o agente propriamente dito do processo de trabalho. O operário é incorporado como parte mecanizada a um processo de trabalho preexistente e organizado sem sua intervenção".(69)

Sem nos permitir mais do que aludir a isso, vale a pena sugerir que o fato de que, na divisão capitalista do trabalho, a unidade deste ser apresenta como algo alheio, exterior, hipostasiado, está na base da facilidade com que se aceitam comumente outras hipóteses como o Estado moderno — representativo ou não, tanto faz — ou a "ordem natural das coisas", etc.

Se a divisão do trabalho está na base de parte da fenomenologia da falsa consciência, quer dizer, se, uma vez mais, é a existência que determina a consciência, se a consciência não é mais do que o ser consciente, a forma consciente do ser social, então não é preciso dizer que aqui se aplica todo o explicado anteriormente sobre a crítica que se torna atividade crítico-prática, práxis revolucionária. Concretamente, isto tem duas conseqüências: a primeira, relativizar a eficácia de qualquer ação meramente ideológica — no "bom sentido" do termo — contra a falsa consciência, por exemplo e em primeiro lugar, da ação pedagógica entendida como instrução. Em segundo lugar, o mais importante: a necessidade de estabelecer se na realidade existem ou não tendências que conduzem à supressão da ordem de coisas que se encontra na base da unilateralidade do desenvolvimento humano individual e da falsa consciência.

Embora Marx não deixe de constatar reiteradamente a *crescente* universalidade do trabalho e da criatividade humana, não se deve deduzir disso que estivesse tomado por alguma nostalgia dos períodos anteriores, embora tanto ele quanto Engels tenham apresentado o homem renascentista como a mostra de uma multilateralidade possível. "Em fases de desenvolvimento precedentes", escreve nos *Grundrisse*, "o indivíduo apresenta-se com maior plenitude precisamente porque não elaborou ainda a plenitude de suas relações e não as pôs frente a ele como potências e relações sociais autônomas. É tão ridículo sentir nostalgia com relação àquela plenitude primitiva quanto acreditar que é preciso se deter neste esvaziamento completo"(70). Zombando de Proudhon, que aspira eliminar os inconvenientes da divisão do trabalho fazendo a rotação dos trabalhadores nas diversas funções produtivas da oficina, escreve na *Miséria da Filosofia*: "O senhor Proudhon, ao não compreender este único aspecto revolucionário [que nós veremos em breve, MFE] da oficina automática, dá um passo atrás e propõe ao trabalhador não somente que faça a décima segunda parte de um alfinete, como sucessivamente, cada uma das doze partes. O operário chegará, assim, à ciência e à consciência do alfinete. (...) Em resumo: o senhor Proudhon não ultrapassou o ideal do pequeno-burguês. E para realizar esse ideal não imaginava nada melhor do que nos fazer voltar ao companheiro ou, no máximo, ao mestre artesão da Idade Média".(71)

Não parece necessário nos determos, em termos gerais, sobre o "papel verdadeiramente revolucionário"(72) atribuído por Marx ao capitalismo. É suficiente ressaltar que só este modo de produção cria as condições materiais, como possibilidade, de um desenvolvimento universal das capacidades humanas, tanto do gênero como do homem individualmente considerado. O desenvolvimento capitalista das forças produtivas acarreta "uma existência empírica dada num plano histórico-universal, e não na vida puramente local dos homens"; "esse desenvolvimento universal das forças produtivas leva consigo um intercâmbio universal dos homens, em virtude do qual, por um lado, o fenômeno da massa 'despossuída' produz-se simultaneamente em todos os povos (concorrência geral), (...) institui indivíduos *histórico-universais*, empiricamente mundiais, em vez de indivíduos locais"(73). A universalidade de que Marx fala aqui refere-se ao âmbito mundial das relações sociais entre os homens, quer dizer, do intercâmbio capitalista. Mas esta não é ainda a universalidade do trabalho, do desenvolvimento humano, mas a de suas potências alienadas, do capital: é a universalidade da negação. No entanto, frente à limitada vida local da sociedade feudal ou dos núcleos urbanos protocapitalistas, Marx não deixa de ver o aspecto positivo da universalização das relações econômicas. A questão está claramente expressada, embora em forma de apontamento, nos *Grundrisse:* "O resultado [do capitalismo, MFE] é: o desenvolvimento geral, conforme sua tendência e *dinamei* [em potência, MFE] das forças produtivas — da riqueza em geral — como base, e, além disso, a universalidade da comunicação, portanto o mercado mundial como base. A base como possibilidade do desenvolvimento universal do indivíduo, e do desenvolvimento real dos indivíduos, a partir desta base, como constante abolição de sua *trava*, que é sentida como uma trava e não como um limite sagrado. A universalidade do indivíduo, não como universalidade pensada ou imaginada, mas como universalidade de sua relações reais e ideais".(74)

A "universalidade de suas relações reais e ideais" é a do "desenvolvimento das forças produtivas, da circulação do saber".(75) É empírica, não "pensada ou imaginada". Noutras palavras, não se trata de um postulado moral, um horizonte do dever ser ou um simples bom desejo. Trata-se de um objetivo já realizado de forma alienada. Sua realização plena só exige derrubar a alienação prática.

Esta mesma passagem coloca outros dois aspectos do problema. O capitalismo não se limita a fixar um novo horizonte ao desenvolvimento humano, mas supera sistematicamente todos os horizontes sucessivos e os substitui por outros mais elevados (no que se refere à riqueza material e à margem da problemática das "forças destrutivas", a recaída na "barbárie", já apontada por Marx, ou a possibilidade hoje real de um holocausto também universal, questões de que podemos prescindir tranqüilamente quanto ao que nos interessa aqui). Nisto se distingue dos modos de produção anteriores que, ou foram estacionários, ou conheceram um crescimento lento e secular, e que em nenhum caso se viram, como o modo de produção capitalista, forçados por sua própria natureza a revolucionar constantemente as condições técnicas e as dimensões da produção. É neste sentido que Marx fala da "constante abolição" das travas.

O outro aspecto ao qual queremos fazer referência é o da diferença entre "a trava" e o "limite sagrado". Também ao contrário dos modos de produção anteriores, o capitalismo não se deixa limitar por nenhum gênero de espartilho extra-econômico, não sente seus limites como limites fixos, postos desde fora, "sagrados" (por exemplo, os índios da América do Sul frente à terra), senão

que, como era de ser esperar, faz de sua dinâmica real sua ideologia oficial: "Acumulai, acumulai! Eis aí Moisés e os profetas!".(76)

"Em sua aspiração incessante pela forma universal da riqueza, o capital, contudo, impulsiona o trabalho além dos limites da necessidade natural e cria assim os elementos materiais para o desenvolvimento da rica individualidade, tão multilateral em sua produção como em seu consumo..."(77). Os *Manuscritos* de 1844, que viam a universalidade e o ser genérico do homem em fazer "da natureza toda seu corpo inorgânico"(78), em produzir universalmente, à medida de todas as espécies, em reproduzir a natureza inteira e a indústria como "relação histórica *real* da natureza com o homem"(79), ressoam nesta passagem dos *Grundrisse*. Considerada tanto como realidade alienada como possibilidade ou necessidade, a universalidade surge não como produto de alguma essência do homem, mas como produto histórico e social, ainda *in pectore*, como igualmente será um produto histórico sua realização plena.

"O nexo é um produto dos indivíduos. É um produto histórico. Pertence a uma determinada fase do desenvolvimento da individualidade. A alienação e a autonomia com que esse nexo existe frente aos indivíduos demostra somente que estes ainda estão em vias de criar as condições de sua vida social em vez de havê-la iniciado a partir de ditas condições. (...) Os indivíduos universalmente desenvolvidos, cujas relações sociais enquanto relações próprias e coletivas estão já submetidas a seu próprio controle coletivo, não são um produto da natureza, mas da história".(80)

A necessidade da universalidade surge precisamente da prosaica realidade da unilateralidade. Não era sentida pelo mestre artesão que podia se encontrar mais ou menos satisfeito com seu trabalho, ainda que dentro do seu horizonte limitado, no marco de uma sociedade que não oferecia nada substancialmente melhor, a não ser a cobiçada possibilidade de viver sem trabalhar, e muito menos a sentia selvagem. O caso do operário é muito diferente, pois, enquanto, de um lado, se vê reduzido em seu trabalho a um nível muito abaixo do artesão, por outro encontra-se rodeado por uma sociedade e processos produtivos crescentemente omnilaterais. "O que caracteriza a divisão do trabalho na oficina automática", escreve Marx na sua *Miséria da Filosofia*, "é que nela o trabalho não perdeu todo seu caráter de especialidade. Mas desde o momento em que se detém todo desenvolvimento especial, começa a se fazer sentir a necessidade de universalidade, a tendência para um desenvolvimento integral do indivíduo."(81)

A necessidade de universalidade apresenta-se, para utilizar a terminologia de Agnes Heller, como uma das "necessidades radicais"(82) que, ainda que sua origem e desenvolvimento sejam consubstancial ao capitalismo, só pode ser satisfeita mediante sua destruição. Ocioso explicar que tal necessidade, que toma a forma de antinomia e de contradição, é inerente à divisão do trabalho desenvolvida, a qual "pressupõe que as necessidades de cada um

tenham-se tornado extremamente multilaterais e o seu produto tenha-se tornado extremamente unilateral".(83)

A passagem para um desenvolvimento universal do homem exige a apropriação por este das forças produtivas, e o próprio caráter desta apropriação (cuja necessidade é determinada também por toda uma outra série de fatores que não precisamos analisar aqui), as condições em que se torna possível e necessária, exigem por sua vez que tenham um caráter total, universal, não limitado, nem parcial.

"Todas as anteriores apropriações revolucionárias", Marx escreve n'*A Ideologia Alemã*, "tiveram um caráter limitado; indivíduos cuja própria atividade se via restringida por um instrumento de produção e um intercâmbio limitados, apropriavam-se deste instrumento limitado de produção e, com isso, portanto, não faziam mais do que limitá-lo novamente. [Sirva como exemplo a apropriação da terra pelos servos, parceiros e arrendatários convertidos assim em pequenos proprietários agrícolas, MFE]. Seu instrumento de produção passava a ser propriedade sua, mas eles próprios permaneciam subordinados à divisão do trabalho e a seu próprio instrumento de produção; em troca, na apropriação pelos proletários, é uma massa de instrumentos de produção que tem necessariamente que estar sujeita a cada indivíduo e a propriedade a todos".(84)

A necessidade de que esta apropriação seja total não tem maior segredo: advém do caráter planetário das forças produtivas desenvolvidas pelo modo de produção capitalista; foi sentida na carne e no sangue por todas as revoluções socialistas, vitoriosas ou fracassadas, e as formações sociais de transição sofrem ainda e continuarão sofrendo os efeitos negativos de sua realização limitada, ainda que não fosse mais que do ponto de vista do equilíbrio econômico.

A divisão do trabalho desenvolveu-se a tal ponto, por outro lado, que já não cabem reapropriações *à la Proudhon*, quer dizer, reapropriações num âmbito estritamente particular. A socialização de uma oficina pode servir para modificar relativamente as condições de trabalho dos operários que fazem parte dela, mas o salto de ostracismo da linha de montagem ao controle do conjunto do processo produtivo de uma oficina ou de uma fábrica isoladas significa muito pouco em relação à distância que medeia ainda entre qualquer unidade de produção isolada e o emaranhado econômico global. O camponês medieval podia ver seu horizonte na apropriação do pedaço de terra e do arado, mas o operário moderno tem pouco que esperar da apropriação de uma máquina — supondo que isto seja possível a partir de sua posição, o que já é difícil —, para não falar da ilusão de "trabalhar sem ninguém que mande na gente", quer dizer, sem que, ninguém mande, exceto o mercado.

Além disso, é ridículo pensar num punhado de empregados apropriando-se de uma colossal fábrica-robô, uma hidrolétrica ou uma central nuclear enquanto um sem fim de lixeiros apropriam-se das correspondentes vassouras e carrinhos e as costureiras assalariadas em domicílio, das máquinas de costura

alugadas. Não só é ridículo, mas também impossível politicamente, e arbitrário e delirante economicamente.

Esses dois paradoxos, que são o quebra-cabeça, nesta ou noutra forma, de todos os partidários da autogestão limitada — quer dizer, da autogestão fábrica a fábrica ou no marco da atual divisão do trabalho e do mercado capitalista —, só encontram solução na apropriação coletiva e, portanto, na gestão coletiva dos meios de produção. Não cabe a apropriação por parte dos indivíduos isolados, como tais ou em grupos definidos pela divisão do trabalho, mas tão somente pela associação universal dos indivíduos, associação tão universal quanto as próprias forças produtivas de que deve se apropriar.

Também aqui, no fato de que a apropriação só seja possível de forma coletiva, não havendo lugar para novas apropriações limitadas e limitativas, está o caráter revolucionário e necessário do modo de produção capitalista; e Marx nunca esquece, na hora de criticar a situação existente, este caráter. "Com efeito, deve-se apenas ao mais monstruoso desperdício do desenvolvimento individual o fato de que o desenvolvimento da humanidade em geral esteja assegurado e se cumpra na época histórica que precede imediatamente à reconstituição consciente da sociedade humana"(85). Este "desperdício de desenvolvimento individual" é a outra face da libertação das forças produtivas de toda limitação humana ou, o que dá no mesmo, de sua autonomização em relação ao controle dos homens, autonomização que era necessária — em relação aos modos de produção anteriores — para permitir seu desenvolvimento até o ponto de tornar possível sua reapropriação como reapropriação da riqueza, não como coletivização da miséria — coletivização impossível que, além disso, caso ocorresse, teria sido tão impotente diante de suas próprias forças produtivas como o foram outras formas de comunidade anteriores, se não mais.

A apropriação coletiva da totalidade das forças produtivas, em que cada indivíduo participa como componente do todo, da associação humana, significa tanto o fim da divisão do trabalho — a partir de um ponto de vista social — quanto a derrubada dos muros que encerram cada homem — a partir do ponto de vista individual. "A apropriação destas forças não é, em si, outra coisa que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais da produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é, já por si mesma, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos"(86). "Somente ao chegar a esta fase coincide a auto-atividade com a vida material, o que corresponde ao desenvolvimento dos indivíduos como indivíduos totais e à superação de quanto há neles de natural; e a isso corresponde a transformação do trabalho em auto-atividade e a do intercâmbio anteriormente limitado em intercâmbio entre os indivíduos enquanto tais"(87). Esta última passagem, d'*A Ideologia Alemã*, deve ser lida tendo como chave as contemporâneas *Teses sobre Feuerbach*. A "atividade" é a atividade humana sensível e consciente, e sua coincidência com a "vida material" é o resultado da passagem da atividade limitada e exteriormente determinada no marco da divisão capitalista do trabalho à atividade consciente que toma como objeto o conjunto da vida social, particularmente a produção social. A superação "do natural" nos indivíduos é a superação da sua submissão a leis que atuam por sobre suas cabeças.

A Ideologia Alemã contém inclusive algumas descrições bucólicas do que será a nova sociedade: "na sociedade comunista, onde cada indivíduo não tem demarcado um círculo exclusivo de atividades, podendo desenvolver suas aptidões no ramo que melhor lhe parecer, a sociedade encarrega-se da produção geral, com o que torna totalmente possível que eu possa me dedicar hoje a isto e amanhã àquilo, que possa caçar pela manhã, pescar pela tarde e cuidar do gado pela noite, e depois de comer, se tenho vontade, dedicar-me a criticar, sem necessidade de ser exclusivamente caçador, pescador, pastor ou crítico, segundo os casos"(88). "Numa sociedade comunista, não haverá pintores, mas, no máximo, homens que, entre outras coisas, também pintam".(89)

A magnitude da universalização do desenvolvimento humano que se segue à apropriação das forças produtivas não é, de saída, senão o resultado de positivar a magnitude de sua privação anterior. "A verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende totalmente da riqueza de suas relações reais. (...) A *dependência total*, forma natural da cooperação *histórico-universal* dos indivíduos, converte-se, graças à revolução comunista, no controle e na dominação consciente destes poderes, que, nascidos da ação de uns homens sobre outros, até agora impuseram-se a eles, aterrando-os e dominando-os, como potências absolutamente alheias".(90);

A ruptura das limitações, enfim, não afetará somente o trabalho manual restringido como tal e desprovido do componente intelectual, como também o próprio trabalho intelectual, tão submetido à parcialidade que encerra sua própria definição e inclusive à sua parcelização ulterior — mas, sobretudo, à hipóstase e à abstração — como o outro pólo da divisão do trabalho. "Num indivíduo, por exemplo, cuja vida abranja um grande círculo de atividades e relações práticas com o mundo, que leve, portanto, uma vida multilateral, terá o pensamento o mesmo caráter de universalidade que qualquer outra manifestação de vida do mesmo indivíduo. O pensamento de tal indivíduo será sempre, desde o primeiro momento, um momento [*Moment*: momento de tempo mas também o significado que tem na mecânica, etc., MFE] da vida total do indivíduo, momento que tenderá a desaparecer ou a se reproduzir, segundo for *necessário*. (...) O que permite aos indivíduos se desembaraçar, em condições favoráveis, de sua limitação não é, de modo algum, o fato de que eles, em sua reflexão, imaginem ou proponham acabar com sua limitação local, mas o fato de que, em sua realidade empírica e movidos por necessidades empíricas, logrem realmente produzir um intercâmbio universal."(91)

A exigência de universalidade faz-se sentir já, parcialmente, como demanda da versatilidade do trabalho em função das mesmas necessidades do processo de produção capitalista. "A indústria moderna", podemos ler n'*O Capital*, "nunca considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção (...) Revoluciona constantemente, com o fundamento técnico da produção, as funções dos operários e as combinações sociais do processo do trabalho. Com elas, revoluciona constantemente, além disso, a divisão do trabalho no interior da sociedade e lança de maneira incessante massas de capital e de operários de um ramo da produção para outro. A natureza da grande indústria, portanto, implica a *mudança de trabalho*, a fluidez da função, a mobilidade multifacetada do operário. (...) Suprime toda estabilidade, firmeza e segurança na situação vital do operário, a quem ameaça permanentemente tirar das mãos, juntamente com o meio de trabalho, o meio de subsistência, tornando supérflua sua função parcial e com esta ele próprio. (...) A grande indústria, justamente por causa de suas próprias catástrofes, converte em questão de vida ou morte a necessidade de reconhecer como lei social da produção a troca dos trabalhos e portanto a maior multilateralidade possível dos operários (...). Converte em questão de vida ou morte (...) a disponibilidade absoluta do homem para cumprir as variadas exigências do trabalho, a substituição do indivíduo parcial, do mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo totalmente desenvolvido, para o qual as diversas funções sociais são modos alternativos de se pôr em atividade".(92)

O tema também aparece no chamado *capítulo inédito* d'*O Capital* (previsto inicialmente por Marx como Capítulo VI do livro I), um manuscrito intitulado *Resultados do Processo Imediato de Produção:* "Embora a capacidade de trabalho", escreve Marx, "possua uma forma peculiar em cada esfera particular da produção — como capacidade para fiar, fazer calçado, forjar, etc., — e portanto, para cada esfera particular da produção requer-se uma capacidade de trabalho que se desenvolveu unilateralmente, uma capacidade especial, essa mesma fluidez do capital implica sua indiferença com relação ao caráter particular do processo do trabalho de que se apropria, a mesma fluidez ou *versatilidade* no trabalho, e conseqüentemente na aptidão que tem o operário de empregar sua capacidade de trabalho. (...) Assim como ao capital, enquanto valor que se valoriza a si mesmo, é indiferente a forma material particular de que se reveste o processo de trabalho — trate-se de uma máquina de vapor, um monte de esterco ou seda —, ao operário é igualmente indiferente o *conteúdo particular* do seu trabalho. (...) Quanto mais desenvolvida está a produção capitalista num país, tanto maior é a demanda de *versatilidade* na capacidade do trabalho, tanto mais indiferente o operário com relação ao *conteúdo particular* de seu trabalho e tanto mais fluido o movimento do capital, que passa de uma esfera produtiva à outra. (...) É esta a tendência do modo capitalista de produção, a qual se impõe inexoravelmente apesar de todos os obstáculos que em grande parte ele mesmo se cria".(93)

Observe-se que Marx evita a todo momento a utilização do termo "universalidade", inclusive a expressão "omnilateralidade" — que tanto aparecem ao longo dos seus textos —, emprega muito matizadamente a expressão "multilateralidade" ("a maior multilateralidade possível") e prefere, geralmente, falar de "versatilidade" ou de "fluidez".

A realidade do problema colocado por Marx, patente já no seu tempo, tornou-se ainda mais manifesta na atualidade, com a tecnificação e a complexidade crescente de todos os processos produtivos e a aceleração do ritmo da inovação tecnológica industrial. Essa versatilidade é tanto o que buscam o capital e seus governos com o ciclo obrigatório do ensino (à parte de outros motivos como responder às reivindicações sociais, ocultar o desemprego juvenil, prolongar a inculcação ideológica escolar para todos, etc.; mas o motivo da versatilidade, a necessidade de uma base comum que permita a mobilidade no emprego e facilite a reciclagem, está explícito em toda a literatura oficial nacional e internacional sobre planejamento educacional), quanto o que busca uma maioria da população submetida às mudanças bruscas de estrutura ocupacional (e brusca, neste caso, é toda mudança que não seja simplesmente geracional, i. e., que possa afetar pessoas que já não voltarão à escola).

Devemos terminar este capítulo sem examinar algo que se depreende por si só de tudo o que foi dito: a necessidade de um ensino polivalente, tanto do ponto de vista do desenvolvimento do indivíduo quanto do ângulo das exigências do sistema produtivo. Mas esse ponto será tratado mais adiante, quando nos referirmos às reivindicações em matéria de educação que Marx inclui em diversas oportunidades em manifestos, programas, etc., do movimento operário. Por isso não achamos necessário nos deter agora nisso.

Notas de Referência

1 — *Cf., K. Marx, Contribución a la Crítica de la Economía Política*, p. 86; tradução de J. Merino, Comunicación — Alberto Corazón, Madri, 2ª edição, 1976.
2 — K. Marx e F. Engels, *La Ideología Alemana*, p. 55; tradução de Wenceslao Roces, Grijalbo, Barcelona, 4ª edição, 1972.
3 — *Ibid.*, p. 59.
4 — *Loc. cit.*,
5 — *Ibid.*, pp. 59-60.
6 — *Ibid.*, p. 68.
7 — *Ibid.*, p. 69.
8 — K. Marx, *Miseria de la Filosofía*, p. 199; tradução de Dalmacio Negro Pavón, Aguilar, Madri, 1ª edição, 2ª reimpressão, 1973.
9 — K. Marx, *El Capital*, livro I, Vol. II, p. 409; edição e tradução de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madri, 2ª edição, 1975.
10 — *Ibid.*, pp. 411-412.

11 – *Ibid.*, p. 412.
12 – *Ibid.*, p. 424.
13 – V. g. André Gorz, editor, *Critique de la Division du Travail*, Seuil, Paris, 1973.
14 – *Ibid.*, p. 432-434.
15 – K. Marx, *Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política*, Vol. II, p. 227; edição de José Aricó, Miguel Murmis e Pedro Scaron, tradução de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madri, 2ª edição, 1972.
16 – *Ibid.*, Vol. III, p.169.
17 – K. Marx, *A Ideologia Alemã, cit.*, p. 56.
18 – K. Marx, *O Capital, cit.*, livro I, Vol. II, p. 413.
19 – *Ibid.*, p. 412.
20 – *Ibid.*, p. 425.
21 – K. Marx, *Miséria da Filosofia, cit.*, p. 205.
22 – K. Marx e F. Engels, *A Ideologia Alemã, cit.*, p. 32.
23 – *Ibid.*, p. 517.
24 – K. Marx, *Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política, cit.*, vol. I, p. 376.
25 – K. Marx, *O Capital, cit.*, livro I, Vol. II, p. 426.
26 – G. Lukács, *Historia y Conciencia de Clase*, p. 141; tradução de Manuel Sacristán, Grijalbo, Barcelona, 2ª edição, 1975.
27 – Sobre este ponto, veja-se André Gorz, *Techniciens, Technique en Lutte des Clases*, em *Critique de la Division du Travail, cit.* pp. 249-295.
28 – K. Marx, *O Capital, cit.*, livro I, Vol. II, p. 413.
29 – *Ibid.*, p. 426.
30 – *Ibid.*, p. 439.
31 – K. Marx, *Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política, cit.*, Vol. II, p. 220.
32 – K. Marx, *O Capital, cit.*, livro I, Vol. II, p. 590.
33 – Andrew ure, *Philosophie des Manufactures ou Economie Industrielle*, t. I, Cap. 1º, citado por Marx na *Miséria da Filosofia, cit.*, pp. 202-205.
34 – *Ibid.*, p. 195.
35 – A. Ure, *Philosophy of Manufactures*, p. 15, citado em K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro I, Vol. II, p. 517.
36 – *Ibid.*, p. 512.
37 – *Ibid.*, p. 530.
38 – Citado por Marx, *Ibid.*, p. 531.
39 – Citado por Marx na *Miséria da Filosofia, cit.*, p. 186, e nos *Manuscritos: Economia e Filosofia, cit.*, p. 170.
40 – Parafraseado por Marx nos *Manuscritos: Economia e Filosofia, cit.*, p. 174.
41 – Citado por Marx na *Miséria da Filosofia, cit.*, p. 205.
42 – Citado por Marx, *Ibid.*, pp. 187-188, e de novo n'*O Capital, cit.*, livro I, Vol. II, p. 440.
43 – Citado por Marx, *Miséria da Filosofia*, cit., p. 441.
44 – Citado por Marx, *O Capital, cit.*, p. 187.
45 – Citado por Marx, *Ibid.*, p. 442.
46 – K. Marx, e F. Engels, *El Manifiesto Comunista*, p. 79; tradução de Wenceslao Roces, Ayuso, Madri, 1974.
47 – K. Marx, *O Capital, cit.*, livro I, Vol. II, p. 415.
48 – *Ibid.*, pp. 515-516.
49 – *Ibid.*, p. 481.
50 – *Ibid.*, p. 515.
51 – Marx, *Manuscritos: Economia e Filosofia, cit.*, p. 57.
52 – K. Marx, *O Capital, cit.*, livro I, Vol. II, p. 444.
53 – *Ibid.*, pp. 493-440.
54 – K. Marx, *Manuscritos: Economia e Filosofia, cit.*, p. 108.
55 – K. Marx e F. Engels, *A Ideologia Alemã, cit.*, p. 478.

56 – K. Marx, *O Capital, cit.*, livro I, Vol. III, pp. 806-807.
57 – *Ibid.*, p. 807.
58 – *Cf.*, K. Marx, *Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política, cit.*, vol. III, p. 169, fragmento já aludido antes.
59 – K. Marx, *Manuscritos: Economia e Filosofia, cit.*, pp. 157-158.
60 – *Ibid.*, p. 169.
61 – K. Marx e F. Engels, *A Ideologia Alemã, cit.*, p. 34.
notacap.iv
62 – K. Marx, Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política, cit., Vol. I, p. 432.
63 – K. Marx e F. Engels, A Ideologia Alemã, cit., p. 88.
64 – K. Marx, *O Capital, cit.*, livro I, Vol I., p. 131.
65 – K. Marx, *Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política, cit.*, Vol. II, p. 219; *O Capital, cit.*, livro I, Vol. II, p. 516.
66 – Alfred Sohn Rethel escreveu um livro interessante em que tenta mostrar a relação entre a separação do trabalho manual e o trabalho intelectual e a epistemologia, baseada nesta separação, da ciência moderna, da filosofia crítica kantiana, etc: A. S. R., *Trabajo Manual y Trabajo Intelectual*, particularmente 1ª e 2ª partes; *El Viejo Topo*, Barcelona, 1980.
67 – K. Marx e F. Engels, *A Ideologia Alemã, cit.*, p. 32.
68 – *Ibid.*, p. 51.
69 – F. Jakubowsky, *Les Superestructures Idéologiques dans la Conception Matérialiste de l'Histoire*, p. 157; tradução para o francês de Jean-Marie Brohm, E. D. I., Paris, 1971.
70 – K. Marx, *Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política, cit.*, Vol. I, p. 90.
71 – K. Marx, *Miséria da Filosofia, cit.*, pp. 205-206; o exemplo do alfinente já saíra n'*A Ideologia Alemã, cit.*, p. 258, esta vez contra Stirner.
72 – K. Marx e F. Engels, *O Manifesto Comunista, cit.*, p. 74.
73 – K. Marx e F. Engels, *A Ideologia Alemã, cit.*, pp. 36-37.
74 – K. Marx, *Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política, cit.*, Vol. II, p. 33.
75 – *Loc. cit., supra.*
76 – *K. Marx, O Capital, cit.*, livro I, Vol. II, p. 735.
77 – *K. Marx, Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política, cit.*, Vol. I, pp. 266-267.
78 – K. Marx, *Manuscritos: Economia e Filosofia, cit.*, p. 111.
79 – *Ibid.*, p. 152.
80 – K. Marx, *Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política, cit.*, Vol. I, pp. 89-90.
81 – K. Marx, *Miséria da Filosofia, cit.*, p. 205.
82 – *Cf.*, Agnes Heller, *La Théorie des Besoins chez Marx*, pp. 122 e ss; tradução para o francês de Martine Morales, Union Générale d'Editions, Paris, 1978.
83 – K. Marx, *Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política, cit.*, Vol. I, p. 134.
84 – K. Marx e F. Engels, *A Ideologia Alemã, cit.*, pp. 79-80.
85 – K. Marx, *O Capital, cit.*, livro I, Vol. VI, p. 107.
86 – K. Marx e F. Engels, *A Ideologia Alemã cit.*, p. 73.
87 – *Ibid.*, p. 80.
88 – *Ibid.*, p. 34.
89 – *Ibid.*, p. 470.
90 – *Ibid.*, p. 39.
91 – *Ibid.*, pp. 305-306.
92 – K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro I, Vol. I, pp. 592-594.
93 – K. Marx, *El Capital, Libro I, Capítulo VI (inédito)*, pp. 46-47; tradução de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madrid, 3ª edição, 1973.

V

ALIENAÇÃO, REIFICAÇÃO E FETICHISMO: A REALIDADE INVERTIDA

Lucio Colletti disse, a nosso ver com boa parte de razão, que o que distingue Marx de toda a economia política clássica é a teoria da alienação e do fetichismo(1). No entanto, discute-se sem cessar o caráter "marxista", "materialista", etc., da teoria marxiana da alienação. Toda uma escola — a althusseriana — construiu-se praticamente partindo (e em torno) da negação de tal caráter. Outros autores, como Erich Fromm e alguns socialistas italianos, trataram de reduzir Marx a uma leitura humanista de seus textos juvenis, particularmente os *Manuscritos* de Paris. A melhor expressão da primeira corrente citada é a obra coletiva *Lire le Capital*, que inclui trabalhos de Althusser, Balibar, Macherey, Establet e outros(2). Da segunda, o livro de Fromm: *Marx e seu Conceito do Homem*.(3)

A tardia recuperação dos *Grundrisse* rompeu o isolamento dos *Manuscritos* e restituiu plenos direitos à teoria da alienação dentro do conjunto da obra marxiana. Hoje, a não ser que se seja althusseriano recalcitrante, tarefa tão difícil quanto estéril e ingrata, talvez se tenha que substituir a cantilena sobre as obras "de juventude" e "de maturidade", anteriores e posteriores à "ruptura epistemológica", pela distinção que já fizera Riazanov, sem dúvida pouco prevenido das possíveis conseqüências, entre as versões d'*O Capital*: a de Marx, que compreenderia os *Grundrisse* e os cadernos de *História das Teorias da Mais-valia*, e a de Engels e Kautsky, formada pelos livros II e III do *Capital* editados pelo primeiro e as *Teorias da Mais-valia* publicados pelo segundo (o livro I seria o único comum a ambas). Seja como for, nós não nos podemos deter nesta discussão. Limitar-nos-emos a adiantar que, a nosso

ver, a teoria da alienação mantém-se desde o princípio até o final da obra marxiana, desenvolvida até o detalhe nas obras da maturidade na forma da teoria da reificação, o mesmo ocorrendo com as primeiras generalidades sobre a sociedade civil, que logo se convertem em análise exaustiva e crítica da economia política. Veremos tudo isto mais adiante com maior clareza.

De resto, convém adiantar também onde está a importância da teoria da alienação num trabalho cujo objetivo é a crítica da educação, ou o que disso possa existir na obra de Marx. Em princípio, geralmente admite-se que o objetivo da educação é formar — ou deformar, tanto faz — as consciências. Isto vale tanto para a educação entendida estreitamente como educação escolar, quanto para a mais ampla de suas acepções, como formação humana geral (não é preciso explicar por que deixamos de lado o tema da educação física, cuja importância não pertence a este contexto). A constituição da atividade pedagógica em ofício, contra a qual já alertara agudamente Rousseau, sem dúvida contribuiu de maneira substancial para tão generalizada fé na onipotência das idéias, para o bem ou para o mal. Neste aspecto, igualam-se o descobridor — o último — da pedra filosofal e o mestre que se lamenta que o menino ou a menina adquirem falsas idéias no seio da família, o pregador e o pedagogo reformista.

O que a teoria marxiana da alienação oferece é precisamente uma genealogia da consciência, uma fundamentação materialista do processo de construção social da realidade como representação. O que Marx descobre e explica — e já aludimos a isso no capítulo dedicado à crítica como ponto de partida e como método — é que não existem idéias simplesmente falsas da realidade, mas uma realidade falseada, invertida, alienada, etc., que provoca a representação ideológica correspondente. Em resumo: uma teoria materialista da falsa consciência. E o desenvolvimento mais completo desta teoria, embora só diga respeito a uma parte da falsa consciência e não possa, nem pretenda, esgotá-la, é a teoria da alienação ou, melhor, da reificação.

O termo marxiano "alienação" é perfeitamente intercambiável pelos de "alheação" (embora este se use também apenas como sinônimo de venda sem outra pretensão) ou "estranhamento". Naturalmente não é difícil localizar certa intencionalidade em Marx, em alguns momentos, ao preferir um dos termos, em detrimento de outros, pois podem adquirir matizes distintos, mas no essencial designam um mesmo processo e com freqüência são intercambiáveis e empregados explicitamente como sinônimos. Diferentes são, em troca, e o são com direções opostas, os termos "objetivação" (ou "objetificação") e "exteriorização" — que tampouco são sinônimos entre si —, por um lado, e "reificação" (ou "coisificação"), por outro. O termo "fetichismo" refere-se ao mesmo fenômeno que a reificação, mas visto de outro ângulo. O termo "mistificação", enfim, também muito freqüente, é empregado por Marx para uma variedade de fenômenos situados na base da falsa consciência, mas sobretudo para os fenômenos incluídos sob a epígrafe do fetichismo.

Por outro lado, não existe grande acordo entre os tradutores para o castelhano da obra de Marx ou sobre Marx. Assim, por exemplo, *Entfremdung* é traduzido como "extrañación" por Manuel Sacristán, mas Wenceslao Roces prefere "enajecación". Rubio Llorente, por sua vez, usa indistintamente "extrañamiento" e "enajenación" para *Entfremdung, Entäusserung* e *Veräusserung. Vera Pavlowsky, por sua vez, reserva o termo "enajenación" para o alemão Entäuusserung.* Rodney Livingstone e Gregory Benton, tradutores ingleses dos escritos juvenis de Marx, traduzem *Entäusserung* como "alienación" (*alienation*) e como "exteriorización" (*externalization*: "externalización" parece-nos inadequado em castelhano, embora esteja na moda). (Naturalmente, estas não são as únicas variantes possíveis, mas servem para se fazer uma idéia da confusão reinante). Por sorte, não oferecem os mesmos problemas os termos "objetivação" (*Vergegenständlichung*), "reificação" (*Verdinglichung*), e "fetichismo" (*Fetischismus*). (Quanto à parte mais problemática, já que consideramos como similares as expressões "alienación", "enajenación" e "extrañamiento"(*), podemos economizar algumas páginas filológicas que, por outro lado, não é o autor destas linhas o mais indicado para fazer; o único problema relevante viria da dupla possibilidade de traduzir *Entäusserung* por "enajenación", etc., ou como "exteriorización", etc., mas esta é uma opção que o contexto costuma resolver facilmente).

As idéias de objetivação e alienação provêm originariamente de Hegel e têm para ele um mesmo significado. Nessa "autobiografia de Deus"(4), que é a história para Hegel, a natureza, a objetividade, apresentam-se como a forma alienada, estranhada, objetivada do espírito, forma que deve percorrer, captando-a e superando-a como imagem independente, para chegar à perfeita consciência de si mesmo, ao saber absoluto. Todo o objetivo, portanto, é a objetivação ou a alienação do espírito; objetivação e alienação são idênticas e não dependem de nenhuma fase histórica particular, pois são a própria história em geral.

Hegel desenvolve especialmente esta idéia no que concerne às necessidades e ao modo de satisfazê-las, o trabalho. "As necessidades e os meios [para satisfazê-las: o trabalho, MFE] são, enquanto existência real, um *ser para outro*"(5), afirma na *Filosofia do Direito*. Diferentemente do animal, que tem necessidades limitadas e as satisfaz de maneira igualmente limitada, por meios limitados, as necessidades do homem são ilimitadas e são sempre maiores do que o que pode produzir com seu trabalho. Aqui reside um primeiro aspecto da alienação do trabalho — determinado por necessidades que nunca pode satisfazer inteiramente —, mas também um aspecto de liberação: "Uma vez que nas necessidades sociais, enquanto união das necessidades imediatas

(*) Aqui traduzidas para o português como "alienação", "alheação" e "estranhamento", respectivamente. (N. do T.)

ou naturais e as necessidades espirituais da *representação*, é esta última a preponderante, há no momento social um aspecto de *liberação*. Oculta-se a rígida necessidade [*Notweindigkeit*] natural da necessidade [*Bedurfnis*] e o homem comporta-se em referência a uma *opinião sua*, que é na realidade universal, e a uma necessidade [*Notwendigkeit*], instituída por ele; já que não está em referência a uma contingência exterior, mas interior, o *arbítrio*."(6)

Mas, voltando ao tema da objetivação como alienação, o lugar onde mais claramente Hegel expressa isto em relação ao trabalho é no célebre capítulo da *Fenomenologia do Espírito* sobre o servo e o senhor, mais exatamente: *Independência e Sujeição da Autoconsciência; Domínio e Servidão*. Hegel concebe a objetivação como criação de um mundo social objetivo e, portanto, de certo modo, o homem objetivo como resultado de seu próprio trabalho(7). O objetivo, os objetos apresentam-se como negação da consciência, e sua modificação como negação da negação. O trabalho é alienação e objetivação enquanto que, primeiro, a matéria é o espírito fora de si e, segundo, o resultado do trabalho existe previamente na consciência do homem e "objetiva-se" no processo de trabalho. No trabalho, portanto, o trabalhador reconhece o objeto como algo independente, estranho e, ao mesmo tempo, ao modificá-lo, ao lhe dar forma, reconhece-o também como algo próprio. No processo de trabalho estão presentes, pois, simultaneamente, a alienação e sua superação.

"A relação negativa com o objeto", Hegel escreve, "converte-se em *forma* deste e em algo permanente, precisamente porque frente ao trabalhador o objeto tem independência. Este termo médio *negativo* ou a *ação* formativa é, ao mesmo tempo, a *singularidade* ou o puro ser para si da consciência, que agora se manifesta no trabalho fora de si, e passa ao elemento da permanência; a consciência que trabalha chega, pois, deste modo, à intuição do ser independente como *de si mesma*.

"(...) Na formação da coisa, a própria negatividade, seu ser para si, só se converte para ela em objeto enquanto supera a *forma* contraposta que é. Mas esse algo objetivamente negativo é precisamente a essência estranha diante da qual tremia. Mas, agora, destrói esse algo negativamente estranho, põe-se enquanto tal no elemento do permanente e converte-se deste modo em algo *para si mesmo*, em algo *que é para si*. (...) Transforma-se, portanto, por meio deste reencontrar-se por si mesma *sentido próprio*, precisamente no trabalho, em que só parecia ser um sentido estranho."(8)

Marx tomará de Hegel tanto a idéia do caráter social das necessidades como o tema de que todo trabalho é objetivação de um projeto que já estava na mente do homem. A primeira aparece nos *Manuscritos* de 1844, mas elaborada na forma de contradição ou alienação histórico-concreta, vinculada à produção moderna, particularmente à divisão do trabalho, no seu caráter de privação do homem do seu ser genérico, do controle de sua produção como produção universal. O segundo aparece também nos *Manuscritos* e no primei-

ro capítulo d'*O Capital*, apresentado como diferença entre a produção humana e a produção animal, mas como mera objetivação, não como alienação, fenômeno que Marx vincula também a circunstâncias históricas concretas.

Tudo o que a objetivação ou alienação tem de necessária, de momento que possibilita o enriquecimento do homem — o próprio reconhecimento da autoconsciência —, em Hegel, desaparece em Feuerbach. Neste ponto, como em outros, Feuerbach leva a cabo uma inversão *teórica* de Hegel(9). "A essência da teologia", escreve Feuerbach, "é a essência *transcendente* do homem posta fora do homem; a essência da lógica de Hegel é o pensar *transcendente*, o pensar do homem posto fora *do homem*"(10). "Deus enquanto Deus (...) *não é outro que o ser da razão mesma*, o qual, no entanto, *é representado mediante a imaginação pela teologia comum ou pelo teísmo como um ser distinto e independente*"(11). "O homem converte seus pensamentos e inclusive seus sentimentos em pensamentos e sentimentos de Deus; converte sua essência e seu ponto de vista em essência e ponto de vista de Deus".(12)

Para Feuerbach, o Deus da religião cristã não é outra coisa que o conjunto dos atributos do homem ou, mais exatamente, de seu ser genérico (*Gattungswesen*), que, não podendo ser realizados nem reconhecidos na vida real, são projetados pelo homem fora de si na forma de um ser imaginário. A teologia comum e a crença popular concebem seu Deus como um objeto (*Objekt*) que se apresenta na mesma relação com o homem que qualquer outro objeto sensível. Desta maneira, a projeção pelo homem de seus atributos fora de si se manifesta-se como *objetivação*: "o objeto (*Objekt*) da teologia não é mais do que a essência objetivada do sujeito, do homem".(13)

Mas esta objetivação é ao mesmo tempo privação: tudo o que ganha Deus, perde-o o homem. (Hegel já tinha apontado muito antes, certamente, a idéia de que o Deus de um povo é tanto mais rico quanto mais pobre é esse mesmo povo.) Deus não é nada do que é o homem real, mas justamente o que não alcança ser. Deus é infinito, perfeito, eterno, onipotente, santo; o homem é finito, imperfeito, perecível, impotente, pecador. "Deus e o homem são dois extremos: Deus, o pólo positivo, em si conflui tudo o que é real, o homem, pólo negativo, tudo o que é nulo".(14)

Embora Feuerbach prefira o uso das palavras "objetivação", "objeto" (*Objet*), "projeção", "transferência", "fora de si", etc., para se referir ao fenômeno religioso, não há dúvida, tanto pelo contexto como pela relação de oposição a Hegel em que se colocam, de que são conceitos intercambiáveis por "alienação", "estranhamento" ou "alheação". Precisamente, inclusive, o próprio Feuerbach utiliza esta mesma terminologia, como quando ao referir-se à filosofia hegeliana, uma vez mais, e como forma racional da teologia, escreve: "Assim é como a filosofia absoluta alheia (*entäussert*) e aliena (*entfremdet*) o homem da sua própria essência, de sua própria atividade".(15)

Como se pode ver, pois, em Feuerbach mantém-se a identidade entre objetivação e alienação, mas agora com uma carga puramente negativa. No que toca à relação entre alienação e o processo de trabalho, Feurbach deixa de lado as importantes sugestões de Hegel. Por outro lado, sua idéia da alienação é ainda absolutamente ahistórica — embora abra a porta à compreensão da importância da sua análise histórica, mas essa porta só será franqueada por Marx, não pelo autor d'*A Essência do Cristianismo* — e a inversão de Hegel mantém-se num plano exclusivamente teórico. No entanto, nos escritos de Feuerbach já há fragmentos que apontam a possibilidade de uma teoria materialista da alienação, como quando, nas *Teses*..., lemos: "O infinito da religião e da filosofia nunca foi algo distinto de um finito, determinado, qualquer, mas *mistificado*, quer dizer, um finito, um determinado, com o postulado de ser *não*-finito *não*-determinado"(16). Mas chegou o momento de abandonarmos Feuerbach para começar com Marx.

Embora Marx herde de Hegel e Feuerbach a idéia da alienação, há uma coisa que o distingue completamente destes, desde seus primeiros escritos: a historização da análise. Marx, certamente, aceita e parte da inversão teórica de Hegel feita por Feuerbach, mas acrescenta, como invenção original, a idéia fundamental de que a alienação não é nem a milenária luta do espírito contra si mesmo, nem o produto da miséria humana igualmente milenar, mas o resultado de certas relações sociais historicamente determinadas.

Na *Crítica da Filosofia do Estado de Hegel*, Marx tenta fazer, na esfera da política, o mesmo que Feuerbach tinha feito na esfera da religião. Assim como para Feuerbach Deus não é mais do que a essência estranhada do homem, para Marx o Estado é sua essência objetivada. Mas já neste texto inicial, Marx nota que "a abstração do Estado *como tal* não nasceu até o mundo moderno"(17). No mesmo sentido, a *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (quer dizer, a introdução à obra anterior, única parte publicada nos *Deutsche-Französiche Jahrbücher*) diz que "o Estado *moderno* se abstrai", etc.(18). Mas, melhor que nos determos na busca de passagens em que Marx explicita o caráter histórico da sua análise da alienação é entrar diretamente no conteúdo da mesma.

Nas duas obras citadas e n'*A Questão Judaica*, escritas todas na mesma época (1843 e o primeiro mês de 1844), Marx refere-se repetidamente ao fenômeno que qualifica como *abstração, objetivação* ou *alienação*. Podemos partir do resumo que já fizemos destas três obras da juventude no segundo capítulo, sem necessidade de repeti-lo de novo. Tanto na religião como na política, o homem projeta fora de si o ser genérico que não pode manifestar em sua vida social normal — porque a sociedade, não se esqueça, ou, mais exatamente, a sociedade burguesa, é um terreno em cada um persegue unicamente seus fins particulares. O interesse geral, incompatível com os interesses privados, somente pode existir separado destes, da sociedade. "O *Estado*

político", escreve Marx, "*é uma abstração* da sociedade civil"(19). "O Estado moderno", escreve na *Introdução...*, "separa-se do *homem real* ou satisfaz o homem *total* de um modo puramente imaginário"(20). Na sociedade burguesa o ser genérico do homem, sua vida enquanto espécie, somente pode ganhar uma existência separada, distinta da sua vida material. O Estado é a comunidade abstrata, o cidadão do Estado é o homem abstrato.

Referindo-se à diferença entre os *droits de l'homme* e os *droits du citoyen*, Marx escreve n'*A Questão Judaica:* "O homem, enquanto membro da sociedade burguesa, é considerado como o *verdadeiro* homem, como o *homme*, diferentemente do *citoyen*, por ser o homem em sua *imediata* existência sensível e individual, enquanto que o homem *político* só é o homem abstrato, artificial, o homem enquanto pessoa *alegórica, moral*. O homem real só se reconhece sob a forma do indivíduo egoísta; o homem *verdadeiro*, apenas sob a forma do *citoyen abstrato*".(21)

Ora, a abstração da vida genérica do homem que se cumpre na esfera política não é simplesmente "alegórica, moral", adquirindo uma existência tão real quanto a da sua vida individual. "A época moderna, a *civilização*", Marx escreve na *Crítica da Filosofia do Estado de Hegel*, "isola a essência *objetiva* do homem, tratando-a como algo puramente *externo* e material"(22). O Estado não é mais do que o "homem objetivado"(23). Nestes escritos da juventude já aparece esporadicamente a terminologia posterior: "O simples fato de que Hegel chame a atenção sobre o caráter estranhado desta situação [do Estado em relação à família e à sociedade civil, MFE] não implica que haja eliminado o estranhamento que comporta".(24)

A própria *A Questão Judaica* já oferece uma versão econômica da alienação, centralizada no caráter do dinheiro: "O dinheiro é o *valor* geral de todas as coisas, constituído em si mesmo (...) O dinheiro é a essência do trabalho e da existência do homem, alheada deste, e esta essência o domina e é adorada por ele".(25)

Nestas três obras aparecem mais ou menos indiscriminadamente os termos "abstração" — mas entendida como abstração *real* —, "objetivação", "alienação"/"alheação" e "estranhamento". Não se pode dizer, entretanto, que Marx faça um emprego consciente deles para se referir a diferentes conceitos, posto que a "objetivação" ainda aparece equiparada aos demais processos. No entanto, parecem já claras as diferenças que separam Marx de Hegel e de Feuerbach. Frente a ambos, seu conceito da alienação é um conceito histórico. Frente a Hegel, Marx compartilha a crítica de Feuerbach: aquele convertia o sujeito (o homem, o povo...) em predicado e o predicado (Deus, o Estado...) em sujeito. Frente a Feuerbach, Marx não vê a alienação como um fenômeno meramente ideal, mas prático. Frente a Feuerbach, novamente (na dialética invertida de Hegel o problema carece de sentido), Marx não busca a explicação em nenhuma concepção abstrata ou naturalista do homem, mas no seu mundo social (a sociedade civil, o trabalho e o

dinheiro, etc.,). Não vale a pena ir mais além, com relação a este tema, na análise dessas três primeiras obras, porque nosso objetivo não é discutir em detalhe a gênese do pensamento marxiano. Posteriormente, à medida que avancemos na análise econômica da alienação e, particularmente, da reificação e do fetichismo, veremos em que grau forma uma unidade orgânica, sem solução de continuidade, com as primeiras análises da religião e do Estado.

Nos *Manuscritos* de 1844, o estudo da alienação centra-se no trabalho. Aqui aparecem mais claramente tanto o caráter histórico da alienação como sua distinção da objetivação. "O produto do trabalho", escreve Marx, "é o trabalho que se fixou num objeto, que se fez coisa; o produto é a objetivação do trabalho. A realização do trabalho é sua objetivação. Esta realização do trabalho aparece na fase da Economia Política [quer dizer, da produção e troca capitalista, MFE] como *desrealização* do trabalhador, a objetivação como *perda* do *objeto* e servidão a ele, a apropriação como estranhamento, como alheação".(26)

Marx percorre aqui quatro aspectos do trabalho alienado. Em primeiro lugar, a alienação do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho — e vice-versa —, que "se defronta com ele como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor"(27). "O trabalhador", prossegue Marx, "converte-se em servo do seu objeto num duplo sentido: primeiramente, porque recebe um *objeto de trabalho*, quer dizer, porque recebe *trabalho*: em segundo lugar, porque recebe *meios* de *subsistência*"(28). Esse aspecto da alienação do trabalho manifesta-se no fato de que do seu lado se concentram a miséria, a barbárie, a união imediata com a natureza, enquanto frente a ele se acumulam a riqueza, a civilização, o espírito.

Em segundo lugar, "estranhamento não se mostra só no resultado, mas no *ato da produção*, dentro da própria *atividade produtiva*"(29). O trabalho manifesta-se como algo externo ao trabalhador, como mortificação em vez de como realização, como "*trabalho forçado*"(30). Não pertence a ele, mas a outro; ele mesmo pertence a outro quando está no trabalho. "A *alheação em relação a si mesmo* como, no primeiro caso, a alheação em relação à *coisa*".(31)

Como conseqüência, em terceiro lugar, o homem encontra-se alheado de sua vida genérica. O que distingue o homem como tal e o que o converte em ser genérico, o que constitui sua vida enquanto membro da espécie é precisamente a "elaboração do mundo objetivo"(32), a produção, o trabalho. Mas a alheação do trabalhador com relação ao objeto e à própria atividade do trabalho faz com que a vida individual se converta em fim e a vida genérica, em meio, que a segunda fique subordinada à primeira. "Torna estranhos ao homem seu próprio corpo, a natureza fora dele, sua essência espiritual, sua *essência humana*".(33)

Novamente, como conseqüência, em quarto lugar, "a alheação *do homem em relação ao homem*. Se o homem se defronta consigo mesmo, se

defronta também com o *outro*. O que é válido quanto à relação do homem com seu trabalho, com o produto do seu trabalho e consigo mesmo, vale também para a relação do homem com o outro e com o trabalho e o produto do trabalho do outro".(34)

Marx inclui nesta concepção do trabalho alienado as demais categorias da economia política. O salário corresponde aos meios de subsistência, essa parte do objeto de que o homem se encontra alheado.

A propriedade privada é "o produto, o resultado, a conseqüência inevitável do *trabalho* alheado, da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo"(35), posto que, se seu trabalho não lhe pertence, "isto só é possível porque pertence a *outro homem* que não é o trabalhador"(36). A contradição aparente entre o trabalho e a propriedade privada "é a contradição do *trabalho alheado* consigo mesmo"(37.). O capital "é o homem que perdeu totalmente a si mesmo"(38). A divisão do trabalho "é a expressão econômica do *caráter social do trabalho* dentro da alheação"(39). O dinheiro é a "essência genérica estranhada, alheante e auto-alheante do homem. É o *poder* alheado da *humanidade*".(40)

Posteriormente aos *Manuscritos* de Paris, encontramos já em Marx uma teoria unitária da reificação e do fetichismo que está exposta ao longo da *Contribuição à Crítica da Economia Política, d'O Capital* e dos *Grundrisse*. Outras obras, como *A Sagrada Família, A Ideologia Alemã* ou a *Miséria da Filosofia,* também tratam de alguma forma os temas da alienação ou da reificação, mas não representam um corpo à parte nem uma fase especial de seu tratamento. Limitar-nos-emos a observar que *A Sagrada Família* insiste especialmente no caráter prático da alienação(41), enquanto *A Ideologia Alemã* insiste na alheação das forças produtivas(42), no que qualifica como *substantivação* das relações de produção e troca(43), a dominação das formas materiais sobre os indivíduos(44), etc. A *Miséria da Filosofia*, por sua vez, também contém alguma referência à reificação, embora sem utilizar ainda explicitamente o termo, ao falar do dinheiro(45). Mas é n'*O Capital* e nos *Grundrisse* onde Marx vai desenvolver de forma sistemática, pela primeira vez, esta teoria.

Nos sistemas sociais que não apresentam um meio de troca desenvolvido, as relações entre os indivíduos apresentam-se como vínculos pessoais embora socialmente determinados. A posição econômica do servo ou do senhor é idêntica à sua posição política, e o primeiro deve ao segundo uma parte de sua colheita ou da sua jornada de trabalho pelas mesmas razões, pela mesma relação pela qual lhe deve vassalagem. Não existem relações econômicas independentes, salvo na reduzida esfera do comércio, pouco desenvolvido e geralmente insignificante e confinado aos limites de cada comunidade. Nos sistemas de troca desenvolvidos, pelo contrário, os indivíduos aparecem diante de si mesmos e diante dos demais como independentes, desprovidos de qualquer vinculação de caráter pessoal e capazes de

relacionar-se livremente. De fato, estão sujeitos a condições, mas estas parecem atuar de maneira fortuita e, sobretudo, não estão submetidas ao controle dos indivíduos mesmos: "apresentam-se, por assim dizer, como *condições da natureza* (...). O caráter determinado que no primeiro caso aparece como uma limitação pessoal de um indivíduo por parte do outro, no segundo caso apresenta-se desenvolvido como uma limitação material do indivíduo, resultante de relações que são independentes dele e se apóiam sobre si mesmas".(46)

Dentro do sistema da produção generalizada para o mercado os indivíduos existem uns para os outros unicamente como proprietários de mercadorias, como compradores e vendedores. "Os indivíduos defrontam-se só como proprietários de valores de troca, enquanto indivíduos que graças a seu produto, a mercadoria, se atribuíram mutuamente uma existência social. Sem essa mediação objetiva, carecem de toda relação recíproca (...)".(47)

"(...) A mesma divisão do trabalho que os converte [os possuidores de mercadorias, MFE] em *produtores privados independentes,* faz com que o processo de produção e suas relações dentro desse processo sejam *independentes deles mesmos*, e que a independência recíproca entre as pessoas se complemente com um sistema de dependência multilateral e própria de coisas"(48), Marx escreve no primeiro livro d'*O Capital.*

O fato de que os homens se relacionem entre si no intercâmbio como possuidores independentes de mercadorias apresenta-se diante deles como resultado ou manifestação de uma propriedade inerente e comum às próprias mercadorias: sua trocabilidade. Qualquer mercadoria pode expressar seu valor numa segunda que atua frente a ela como eqüivalente, faz parte da própria lógica da troca que uma mercadoria, a que melhor reúna as condições de durabilidade, resistência, divisibilidade, alta relação valor-volume, etc., se destaque como eqüivalente geral, como mercadoria em que expressam seu valor todas as outras. A forma acabada do eqüivalente geral é o dinheiro.

Mas, para Marx, o que possibilita realmente que as mercadorias possam ser trocadas entre si é o fato de que todas elas são produtos do trabalho humano, e o que permite que tenham uma medida comum de valor é a natureza igual ou reduzível à igualdade dos próprios trabalhos humanos. Enquanto valores de uso, as mercadorias são o produto dos trabalhos concretos, o casaco é produzido pelo alfaiate, o lenço pelo tecelão, etc. Mas enquanto valores de troca, perde-se nelas todo vestígio do trabalho especial que as produziu e se manifestam unicamente como resultado de uma determinada quantidade de trabalho humano indiferenciado, trabalho abstrato, tempo de trabalho simples. Essa redução não é um recurso da análise nem um *a priori*; é realizada diariamente pelo próprio mercado ao alinhar constantemente os preços das mercadorias com seu valor de troca. Não se trata de uma abstração meramente teórica, mas de uma abstração prática. Mas não é o resultado da ação consciente dos homens, sendo-lhes imposta, pelo contrário, como lei natural, externa, objetiva.

É neste sentido que o que não é senão uma relação social (o fato de que trabalhos humanos objetivamente iguais ou igualáveis, por redução do trabalho complexo a trabalho simples elevado a uma certa potência, se empreguem na produção de objetos diferentes e, no limite da divisão do trabalho, devam ser trocados como mercadorias) se apresenta como uma propriedade das coisas, dos próprios produtos convertidos em mercadorias. "O que caracteriza o trabalho que cria valor de troca", escreve Marx na *Contribuição*, "é que as relações sociais entre as pessoas aparecem, por assim dizer, invertidas, como uma relação social entre as coisas. É comparando um valor de uso com outro na sua qualidade de valor de troca, que o trabalho das diversas pessoas é comparado no seu aspecto de trabalho igual e geral. Se é, pois, correto dizer que o valor de troca é uma relação entre as pessoas, convém acrescentar: uma relação oculta sob o véu das coisas".(49)

Aquilo que fazem os produtores, equiparar e relacionar seus diferentes trabalhos úteis, criadores de diferentes valores de uso, qualitativamente diferentes, como quantidades diferentes de força de trabalho indiferenciada, como montantes determinados de gasto de força humana de trabalho, lhes aparece como a faculdade que têm os próprios produtos de possuir um valor. O fato de que o trabalho se meça como tempo de trabalho apresenta-se diante deles como magnitude de valor dos diferentes produtos. O fato de que os produtores se relacionam entre si por meio de seus trabalhos, enfim, ganha a aparência de uma relação natural, apresenta-se como faculdade social das próprias coisas. "Em suma, os produtos do trabalho *manifestam-se* aos produtores como *mercadorias*, coisas sensorialmente supra-sensíveis, isto é, *coisas sociais*".(50)

Este fenômeno consistente no fato de que as relações sociais entre os homens se transmutam, se encarnam, se transformam em coisas, é o que Marx denomina de *reificação*. Não se trata de um mero efeito do intelecto, mas de uma "mistificação prosaicamente real e não imaginária"(51). Com esta afirmação, Marx reproduz na *Contribuição*, em relação à reificação, o que já havia afirmado sobre o caráter real da alienação em algumas de suas obras da juventude.

O reverso da coisificação das relações sociais é constituído pelo fato de as coisas aparecerem perante os indivíduos como sujeitos com qualidades sociais. Isto é o *fetichismo*. "A isto chamo", diz Marx, "o *fetichismo* que adere aos produtos do trabalho tão logo são produzidos *como mercadorias* e que é inseparável da *produção mercantil*"(52). A forma na qual a relação social existe para os homens, o modo pelo qual a percebem, deriva da natureza real da própria relação.

Devemos dizer aqui que alguns dos autores que maior importância tiveram no processo de recuperação da teoria da alienação e reificação de Marx, como Lukács e Jakubowsky, cometeram justamente o erro de identificá-la em maior ou menor medida com seu precedente hegeliano ou de ampliá-la supra-historicamente. Assim, Lukács, em *História e Consciência de Classe*, reduz em excesso a problemática da reificação à temática da divisão do trabalho e identifica a contraposição entre o trabalhador e o produto do seu trabalho e sua força de trabalho com a antinomia hegeliana sujeito-objeto, o que o leva a tratar a reificação repetidamente como pura objetividade(53). O próprio Lukács escreveu no prólogo de 1967 a esta obra da juventude: "No pensamento de Hegel, o problema da estranhação aparece pela primeira vez como questão básica da posição do homem no mundo e em relação ao mundo. Mas, na sua obra, a estranhação (*Entfremdung*) é também, quando designada pelo termo *Entäusserung*, a posição de toda objetividade. Eis porque a estranhação, pensada até o fim, é idêntica à posição de objetividade. Conseqüentemente, o sujeito-objeto idêntico, ao superar a estranhação, superará também a objetividade. Mas como o objeto, a coisa, existem em Hegel, apenas como alienação da autoconsciência, retomá-los no sujeito seria o final da realidade externa, ou seja, da realidade em geral. *História e Consciência de Classe* segue este pensamento de Hegel na medida em que identifica estranhação com objetivação (*Vergegenständlichung*) (para adotar o léxico de Marx nos *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*). Esse erro, fundamental e grosseiro, sem dúvida alguma contribuiu muito para o êxito de *História e Consciência de Classe*. Como ficou dito, o desmascaramento filosófico da estranhação se encontrava no ar, e logo se converteu numa questão central da crítica cultural que estudava a situação do homem no capitalismo do presente. Era óbvia para a crítica cultural filosófica burguesa (basta pensar em Heidegger) a solução de sublimar a crítica social em crítica filosófica pura, fazer da estranhação, essencialmente social, uma eterna *condition humaine*, para utilizar uma expressão surgida posteriormente. E também está claro que o tipo de exposição de *História e Consciência de Classe*, embora fossem diferentes, até mesmo opostas, suas intenções, favoreceu muito aquelas atitudes. A estranhação identificada com a objetivação estava pensada como categoria social — posto que o socialismo ia superar a estranhação —, mas sua existência insuperável nas sociedades de classes, e sobretudo sua fundamentação filosófica, se aproximavam, apesar disto, da *condition humaine*"(54). Deve-se acrescentar em favor de Lukács que, quando escreveu sua obra, ainda não tinham sido recuperados os *Manuscritos Econômicos-filosóficos* de 1844, nos quais Marx coloca de maneira clara e explícita a diferença entre objetivação e estranhamento.

Este erro é ainda mais claro em Jakubowsky, que, sob a influência de Lukács, escreve n'*As Superestruturas Ideológicas na Concepção Materialista da História*, considerando que a alienação cobre de forma igual toda a história pré-comunista: "O capitalismo e as formações sociais que o precederam podem ser caracterizados como formações *naturais* (...) Em todas estas formas de produção, as forças humanas se objetivaram frente a seus portadores e os dominam como forças estranhas"(55). Essa obra, no entanto, foi escrita em

1936, depois da publicação dos *Manuscritos* de Paris, que constam entre os materiais empregados pelo autor.

Quando, no curso do desenvolvimento da produção e da troca mercantis, a função de eqüivalente geral acaba por se fixar numa mercadoria específica, esta passa a desempenhar frente a todas as outras o papel de mercadoria monetária ou dinheiro. O fetichismo inerente à forma mercadoria se vê reforçado e potencializado ao chegar à forma dinheiro. Na economia monetária, as qualidades sociais que vimos nas mercadorias parecem se concentrar numa delas: o dinheiro.

O movimento dos trabalhos humanos, que antes se apresentava como movimento de seus respectivos produtos, agora o faz como movimento do dinheiro. Gide, acho, ironizava os cientistas, imaginando o caso de um deles que, depois de se embebedar sucessivamente bebendo uísque com soda, genebra com soda, rum com soda, etc., chegava à conclusão de que o que produzia a embriaguês era a soda. Em si e por si não é melhor o raciocínio que leva à conclusão de que é o dinheiro que faz circular as mercadorias. Na circulação simples, todo movimento de uma mercadoria se vê compensado e acompanhado por um movimento em sentido contrário do dinheiro. Mais ainda: enquanto as mercadorias desaparecem de circulação depois de apenas um ou uns poucos movimentos, o dinheiro permanece constantemente nela — salvo quando se poupa, isto é, quando deixa de funcionar como dinheiro —, e uma dada quantidade de dinheiro é capaz de pôr em movimento uma quantidade de mercadorias de valor muito superior ao seu próprio num tempo determinado, dependendo de sua velocidade de circulação. Em sua função de instrumento de compra e meio de pagamento, já não é o dinheiro, mas sua mera imagem que segue o movimento das mercadorias. O fato de que os metais preciosos ocupem rapidamente e em forma de monopólio a função da mercadoria monetária ali onde se desenvolve a troca, função, enfim, que parece lhes corresponder de modo natural, reforça a impressão de que se trata de qualidades sociais das coisas enquanto tais.

As mesmas relações sociais de produção e troca que levam à cisão do trabalho humano em trabalho concreto e trabalho abstrato, à cisão do valor em valor de uso e valor de troca, fazem com que o mundo das mercadorias se cinda de forma tal que uma delas cumpre a função de servir como eqüivalente de todas as outras. O dinheiro representa assim o trabalho abstrato, trabalho humano indiferenciado, a existência separada do valor de troca frente a mercadorias que, depois de uma breve passagem pela esfera da circulação, são consumidas como valores de uso. Em suas diversas funções, como medida geral dos valores, padrão de preços, unidade de conta, instrumento de compra, meio de pagamento, poupança, o dinheiro representa relações sociais de produção ou, melhor, ele *é* essas relações sociais de produção em sua existência separada e aderida a uma coisa.

"O caráter social da atividade, assim como a forma social do produto e a participação do indivíduo na produção, apresentam-se aqui como algo alheio e com caráter de coisa frente aos indivíduos; não como seu estar reciprocamente relacionados, mas como seu estar subordinados a relações que subsistem independentemente deles e nascem do choque dos indivíduos reciprocamente indiferentes. O intercâmbio geral das atividades e dos produtos, que se converteu em condição de vida para cada indivíduo particular e é sua conexão recíproca [com os demais, MFE], apresenta-se diante deles mesmos como algo alheio, independente, como uma coisa. No valor de troca o vínculo social entre as pessoas transforma-se em relação social entre coisas; a capacidade pessoal, numa capacidade das coisas."(56)

O dinheiro apresenta-se como mediador entre os homens e as mercadorias ou, o que dá no mesmo, entre as necessidades dos homens e os meios para satisfazê-las. Posto que é ele quem põe em relação os diferentes produtos dos trabalhos humanos, ele se apresenta como o mediador entre os homens. Ele próprio é o nexo social(57), a própria comunidade.(58)

Na medida em que os produtores independentes de mercadorias só se relacionam entre si através do mercado e o mercado relaciona a todos eles, a circulação apresenta-se como o domínio por excelência da economia. "A circulação é o compêndio de todas as relações recíprocas que se estabelecem entre os possuidores das mercadorias. Fora dela o possuidor de mercadorias está em relação unicamente com sua própria mercadoria"(59). Mas a circulação só existe na medida em que é alimentada pelas esferas da produção e do consumo. "A circulação, considerada em si mesma, é a *mediação entre extremos pressupostos.* (...) *Sua existência imediata é, portanto, aparência pura.* É o *fenômeno de um processo que se efetua pelas costas*"(60). "Esta circulação", Marx insiste, "é uma nebulosa atrás da qual se esconde um mundo inteiro, o mundo dos nexos do capital"(61). Posteriormente voltaremos à importância dessa primazia aparente da circulação.

Os processos de reificação e fetichismo não se limitam à esfera da circulação, mas se estendem igualmente à esfera da produção. Os fenômenos da alienação do trabalho apontados nos *Manuscritos* de 1844 reaparecem, sob a forma de teoria da reificação, nos *Grundrisse* e n' *O Capital.*

Numa passagem dos cadernos que constituem os *Grundrisse*, cujo título é *Alheação das condições laborais do trabalho com o desenvolvimento do capital (Inversão). Na inversão funda-se o modo capitalista de produção, não só o de sua distribuição*, escreve Marx, recolhendo a distinção já feita nos *Manuscritos*: "Não se enfatiza o estar-objetivado mas o *estar-alheado*, o estar-alienado, o estar-estranhado, o não-pertencer-ao-operário mas às condições de produção personificadas, *id est*, sobre o pertencer-ao-capital deste enorme poder objetivo que o próprio trabalho social se contrapôs a si mesmo como um de seus momentos... Essa distorção e inversão é *real*, isto é, não é mera-

mente *mental*, não existe só na imaginação dos operários e capitalistas. Mas evidentemente esse processo de inversão é tão só uma necessidade *histórica*... Os economistas burgueses estão tão enclausurados nas representações de uma determinada etapa histórica de desenvolvimento da sociedade, que a necessidade de que se *objetivem* os poderes sociais do trabalho lhes aparece como inseparáveis da necessidade de que os mesmos se *alheiem* em relação ao trabalho vivo".(62)

Nos *Manuscritos*, por assim dizer, a estranhação do trabalho era definida somente em forma negativa, por contraposição ao trabalho como constitutivo do ser genérico da humanidade. Nos *Grundrisse* a análise ganha em precisão ao se ver circunscrita à relação entre trabalho e capital. O produto alheado do trabalho se apresenta agora sob a determinação de ser capital. O capitalista troca seu capital-dinheiro por meios de produção, matérias-primas, e força de trabalho, e o produto destes três fatores já é, como tal, capital. Capital puro, na medida em que for produto do trabalho necessário; capital excedente na medida em que for produto do trabalho excedente; mas, em todo caso, capital.

Assim, se no começo o caráter de alheação do trabalho frente ao operário consistia no fato de que as condições do seu trabalho se apresentassem a ele como condições externas, estranhas, dadas, agora é o próprio trabalho do operário o que produz essas condições objetivas da produção, seja em seu caráter de condições objetivas da produção, seja em seu caráter de condições estranhadas. O que inicialmente aparecia como ponto de partida, apresenta-se agora como resultado do próprio processo do trabalho. O segredo está em que o modo de produção capitalista não produz apenas mercadorias, não produz e reproduz apenas valor, mas produz a si mesmo como modo de produção, reproduz as condições objetivas do trabalho em sua determinação econômico-social: "Por isso", escreve Marx no Livro III d'*O Capital*, "o resultado de tal modo de produção aparece sempre como pressuposto a ele, seus pressupostos aparecem como resultados".(63)

Para os agentes do processo de produção, a relação entre trabalho e capital apresenta-se invertida. Em vez de o capital aparecer como produto do trabalho, como trabalho objetivado, é o trabalho que aparece como um momento do ciclo do capital. Uma inversão, como explica Marx numa passagem citada anteriormente, não só aparente, mas também real. Apenas quando o capital é trocado pelos diversos elementos que devem intervir no processo de trabalho, por meios de produção, matérias-primas e força de trabalho, pode esta última se servir dos primeiros para transformar as segundas, pondo-se assim em marcha o processo de trabalho. No processo de trabalho capitalista, pois, o trabalho é posto pelo capital, da mesma forma que o são os outros elementos que intervêm no processo produtivo.

Nas primeiras fases do capitalismo, esta nova relação entre o trabalho vivo e o trabalho objetivado se apresenta como subsunção *formal* do trabalho ao capital, para empregar a mesma terminologia utilizada por Marx no que devia ter sido, mas não foi, o Capítulo VI d'*O Capital*. Processos de trabalho determinados socialmente de outra forma, herdados, vêem-se mergulhados no ciclo do capital enquanto que este, a partir de sua forma dinheiro, converte-se em tais fatores, coloca-os sob sua direção e os dedica à produção de valor. É o caso, por exemplo, quando o camponês, que antes trabalhava para si mesmo independentemente, se transforma em assalariado de um agricultor. Nesta fase, o capitalista extrai a mais-valia como mais-valia absoluta, recorrendo à prolongação do tempo de trabalho"(64). Só "com a *produção da mais-valia relativa* (...)", escreve Marx, "se modifica toda a forma real do modo de produção e surge (inclusive do ponto de vista tecnológico) um modo de produção especificamente capitalista".

"As forças produtivas *sociais* do trabalho, ou as forças produtivas do trabalho diretamente *social*, *socializado* (coletivizado), graças à cooperação, à divisão do trabalho dentro da oficina, à aplicação da maquinaria e em geral à transformação do processo produtivo em *aplicação* consciente das forças naturais, mecânica, química, etc., e da tecnologia, etc., com determinados objetivos, assim como os *trabalhos em grande escala* correspondentes a tudo isto (...); este desenvolvimento da força produtiva do *trabalho objetivado*, por oposição à atividade de trabalho mais ou menos isolada dos indivíduos dispersos, etc., e com ele a *aplicação da ciência* — esse produto *geral* do desenvolvimento social — ao *processo imediato de produção*; tudo isso se apresenta como *força produtiva do capital*, não como força produtiva do trabalho, ou só como uma força produtiva do trabalho enquanto este é idêntico ao capital, e em todo caso não como força produtiva nem do operário individual nem dos operários combinados no processo de produção. A mistificação implícita na relação capitalista em geral, desenvolve-se agora [na subsunção *real* do trabalho ao capital, MFE] muito mais do que tinha se desenvolvido e tinha podido se desenvolver no caso da subsunção puramente formal do trabalho ao capital."(65)

Quando o capital passa da extração da mais-valia absoluta — prolongação da jornada de trabalho — à extração de mais-valia relativa — aumento da produtividade do trabalho — quer dizer, quando passa da compra e da ação de pôr em relação os diversos momentos do processo produtivo, à organização a seu modo do próprio processo de trabalho, da subsunção formal à subsunção real do trabalho ao capital, a alienação passa, por sua vez, de fenômeno da circulação a ser a essência da produção. Da mesma forma que a faculdade dos trabalhos humanos de trocar seus produtos entre si se apresentava na circulação simples como propriedade das mercadorias e, em última instância, na circulação monetária, como propriedade do dinheiro, as forças produtivas sociais do trabalho não só são agora postas em movimento pelo capital, como se apresentam como forças que pertencem só a ele e que somente ele leva ao processo produtivo.

A cooperação dos trabalhadores, a associação de diferentes atividades do trabalho, a existência geral e a forma concreta da divisão do trabalho entre e dentro dos diferentes processos produtivos não se apresentam como uma forma de organização adotada pelo trabalho — para começar porque propriamente, não o são —, mas como algo inteiramente posto pelo capital.(66)

Esse efeito se reforça com a irrupção da maquinaria, cuja existência se apresenta inseparável de sua determinação social como capital, como propriedade alheia. Cooperação e divisão do trabalho aparecem agora como um *diktat* da coisa mesma, da máquina, como inelutável necessidade tecnológica. O desenvolvimento das forças naturais — de sua aplicação à produção —, da destreza do trabalho humano, da ciência — as forças intelectuais do trabalho social —, encarna-se diretamente nessa coisa, a máquina.

A força produtiva do trabalho aparece contraposta no capital fixo. A reprodução das condições de trabalho, a mediação entre os diferentes trabalhos, como obra do capital circulante. "Concluindo", escreve Marx, "no *capital fixo* a força produtiva social do trabalho está posta como qualidade inerente ao capital; *tanto o 'scientific power' quanto a combinação das forças sociais dentro do processo de produção, e por último a destreza transferida do trabalho imediato à máquina, à força produtiva inanimada.* No *capital circulante*, ao contrário, sua interpenetração e sistematização, a coexistência de trabalho produtivo, como *qualidade do capital*"(67).

Essa transposição da força produtiva social do trabalho para o capital faz com que o capital represente diante dos trabalhadores tal força produtiva, enquanto que o trabalho produtivo se apresenta diante do capital — e diante dos próprios operários — como simples trabalho de operários dispersos. Toda a força desse processo reificador e fetichista se resume na expressão "o capital emprega o trabalho", presente desde as páginas de "oferta" e "procura" de trabalho dos jornais até o pretenso rigor das expressões alemãs *Arbeitgeber* ("doador" de trabalho=patrão) e *Artbeitnehmer* ("tomador" de trabalho=assalariado).

Marx analisa, dentro do que chama a misfificação do capital, a forma em que tendem a se confundir as fontes de rendas com fontes de valor. O processo de criação pelo trabalho de um valor que se converte em capital se vê posteriormente obscurecido pela aparição, no processo de circulação do capital industrial, do capital comercial e do capital monetário, assim como da propriedade latifundiária, que reclamam e obtêm sua parte na mais-valia produzida.

No caso do capital comercial — que historicamente é anterior ao capital industrial —, a intervenção do custo de circulação no preço do custo do produto e a idéia simples dos lucros de alheação — quer dizer, de vender especulativamente a preços mais altos, no que consistiu inicialmente e ainda consiste marginalmente a atividade do capital comercial — reforçam a impressão de que a função comercial, por si mesma — ou seja, enquanto puro

intercâmbio — é fonte de valor. O fato de que o lucro tenda a se igualar para os diferentes capitais, empregados industrial ou comercialmente, redunda no mesmo sentido.

Quanto à renda da terra, escreve Marx, "posto que aqui uma parte da mais-valia não aparece diretamente ligada a relações sociais, mas a um elemento natural, a terra, a forma da alheação e esclerosamento das diferentes partes da mais-valia se consuma, a conexão interna fica definitivamente rompida e a fonte da mais-valia sepultada por inteiro, precisamente porque as relações de produção vinculadas aos diferentes elementos materiais do processo de produção se tornaram autônomas umas em relação às outras".(68)

Mas onde este processo de fetichização pode ser observado e compreendido mais claramente é no caso do capital monetário ou a juros. Se se observa a contraposição entre capital a juros e capital produtivo — industrial , o lucro do primeiro se apresenta como lucro de capital em si e por si, enquanto que o do segundo aparece como produto da atividade com ele. O primeiro aparece como fruto da propriedade do capital, o segundo, como lucro empresarial. Um como resultado do capital enquanto propriedade, o outro como produto do capital enquanto função. Na medida em que o juro aparece como a parte da mais-valia que corresponde por natureza ao capital enquanto propriedade, quer dizer, em virtude de sua determinação social, esta mesma determinação parece volatizar-se, em contrapartida, noutra posição do capital, o capital industrial, o que (unido à trivialidade de que todo trabalho associado precisa de uma autoridade organizadora, o que é muito diferente de dizer que esta autoridade deva ser o capital) faz com que a parte de mais-valia que corresponde a este último se apresente inclusive como salário de supervisão do trabalho, etc., quer dizer, como produto da atividade de trabalho do capitalista em pessoa.

Simetricamente, se é por seu emprego no processo produtivo e por sua relação como trabalho que o capital industrial tem direito a uma parte da mais-valia, todo traço do processo produtivo enquanto tal se apaga na mais-valia obtida pelo capital monetário, tanto mais que a proporção em que este se valoriza não depende de para quê o processo produtivo tenha sido empregado, mas é constante e única para todos os capitais empregados como capital monetário. "No capital que se torna juro", anota Marx, "a relação de capital alcança a forma mais alienada e fetichista. Temos aqui D-D', dinheiro que gera mais dinheiro, valor que se valoriza a si mesmo, sem o processo que medeia ambos os extremos"(69) "O capital aparece como fonte misteriosa e autogeradora do juro, de sua própria multiplicação. A *coisa* (dinheiro, mercadoria, valor) é já capital como mera coisa, e o capital se manifesta como mera coisa; o resultado do processo total de reprodução aparece como um atributo que recai por si mesmo numa coisa (...) No capital que ganha juros, portanto, este fetiche automático — o valor que se valoriza a si mesmo, o dinheiro que incuba dinheiro — se acha cristalizado em forma pura, numa forma que já não apre-

senta os estigmas de sua origem. A relação social encontra-se consumada como relação de uma coisa, o dinheiro, consigo mesma"(70). "Em D-D' temos a forma não conceitual do capital, a inversão e coisificação das relações de produção na potência máxima".(71)

Depois da revisão, por outro lado nada exaustiva, que fizemos do tratamento da alienação e da reificação na obra marxiana, não parece necessário, no contexto deste trabalho, discutir em detalhes a interpretação althusseriana aludida no começo do capítulo. Devemos discutir, em troca, duas apreciações muito difundidas que consideramos parcial ou totalmente errôneas, embora apenas por um momento. Referimo-nos à idéia de que a alienação seria um fenômeno "muito mais amplo" do que a reificação e à de que tanto uma teria quanto outra comportam elementos ético-nomativos apriorísticos.

A primeira questão não tem maior importância, salvo porque poderia dar chance a um althusserianismo mitigado, pois a teoria da reificação ficaria dentro do marxismo "científico" enquanto a da alienação se veria relegada a seu precedente "filosófico-antropológico". Um dos autores que expressou esta idéia — nada suspeito, certamente, de ser afeiçoado às distinções althusserianas entre o jovem e o velho Marx, entre humanismo e materialismo marxista, etc., — é Ernest Mandel, na obra intitulada *Formação do Pensamento Econômico de Marx*. "Alguns autores", escreve Mandel, "têm falado de uma transformação da teoria primitiva marxista da alienação numa 'teoria geral do caráter fetichista da mercadoria'. Não acreditamos que esta formulação seja exata. É verdade que Marx referiu a alienação humana na sociedade baseada na produção mercantil, no essencial, à reificação das relações humanas e sociais, causada pelas relações mercantis. Mas, em primeiro lugar, fez essa redução só no que toca ao essencial, e não era para todos os aspectos da alienação; já que, inclusive na sociedade burguesa, o conceito de alienação encerra um domínio maior que o da 'reificação' ou o do 'fetichismo da mercadoria' (por exemplo: a alienação no plano do consumo, a alienação das capacidades de desenvolvimento do indivíduo, a alienação dos conhecimentos socialmente possíveis, etc.). E, além disso, Marx continuou falando da alienação na sociedade primitiva — como na passagem dos *Grundrisse* citada antes — e, nessa sociedade, não havia produção mercantil nem *a fortirori* fetichismo das mercadorias"(72). Deve-se alegar em favor de Mandel que noutro trabalho, *As Causas da Alienação*, publicado cerca de três anos depois do anteriormente citado, escreve precisamente o contrário: "A alienação é o resultado de uma certa forma de organização da sociedade. Mais concretamente, tão só numa sociedade baseada na produção de mercadorias, e somente sob as circunstâncias econômicas e sociais específicas de uma economia de mercado, podem os objetos, que projetamos fora de nós mesmos quando os produzimos, adquirir uma existência própria socialmente opressiva..."(73)

Nem por isso, no entanto, deixa de valer a pena discutir a primeira asserção. A passagem dos *Grundrisse* a que Mandel se refere, tal como consta na mesma edição em espanhol do seu livro, diz assim: "Em etapas precedentes da evolução, o indivíduo singular aparece como se tivesse mais plenitude, justamente porque não desenvolveu ainda a totalidade de suas relações e porque ainda não as opôs a si mesmo como forças e relações sociais independentes deles. É tão ridículo desejar uma volta a esta plenitude original como ridícula é a crença de que se deve deter neste vazio completo (de hoje, E. M.)..."(74). Pois bem, basta uma leitura atenta do texto de Marx para ver que diz exatamente o contrário do que Mandel acredita ler nele. O que Marx faz não é "continuar falando da alienação na sociedade primitiva" mas, pelo contrário, afirmar que nela, "justamente", o homem "não desenvolveu ainda a totalidade de suas relações" nem as *opôs a si mesmo* como forças e relações sociais *independentes* dele" (os grifos são nossos), que dizer: que *ainda não alienou* suas forças e relações produtivas. O mesmo sentido tem a contraposição da limitada *plenitude* de ontem com o complexo *vazio* de hoje, ambos recusados.

Quer isso dizer que o homem é plenamente dono de si nas sociedades primitivas? Em absoluto, como tampouco o é um castor, por mais que não possamos falar de alienação de sua força produtiva, menos ainda de sua relação social. Significa que a alienação não é o antônimo da "plenitude" nem do domínio das próprias forças produtivas e relações sociais, mas tão só o termo oposto à unidade do homem com as mesmas, sem importar que esta implique seu mais livre e completo desenvolvimento ou na sufocação mais absoluta. Por isso Marx distingue entre o empobrecimento do homem que significa a autonomização das forças produtivas e das relações sociais, que deve ser superada, e o aumento da riqueza social e da produtividade do trabalho que trouxe consigo, que devem ser conservadas, o que torna tão impossível quanto indesejável voltar à limitada "plenitude" anterior (estamos no mesmo caso da polêmica que já vimos contra Proudhon, a respeito da divisão do trabalho). Noutras palavras: a mesma interpretação que se depreende do texto também se depreende do contexto.

Os mesmos exemplos que Mandel apresenta como formas da alienação supostamente não compreendidas numa teoria da reificação podem-se facilmente virar do avesso. Isto é óbvio no caso de "a alienação das capacidades de desenvolvimento do indivíduo" e de "a alienação dos conhecimentos socialmente possíveis", pois a absorção da ciência, da habilidade e da capacidade de desenvolvimento do indivíduo pela máquina é, além disso, um tema permanente nos *Grundrisse* e no chamado *Capítulo VI d'O Capital* do qual, em certa forma, já tratamos. Quando à "alienação no plano do consumo", fica difícil encontrar um caso mais claro de fetichismo, quer dizer, de atribuição de propriedades mágicas aos objetos, do que o que oferece a publicidade e seu efeito sobre os consumidores, assim como de reificação, isto é, de encarnação

de qualidades sociais em objetos; sobre este ponto, à parte sua afetação e pretensões globalizantes, produto talvez de outra forma de fetichismo, o do próprio discurso, é interessante seguir Baudrillard.(75)

Uma variante um pouco mais sofisticada desta hipótese é a que oferece o filósofo polonês Adam Schaff, especialmente preocupado com tentativas de demonstrar que a teoria do fetichismo poderia "substituir" a teoria da alienação, o que para ele equivale a "eliminá-la".

"Antes de mais nada", escreve Schaff, "a teoria do fetichismo *não* substitui a teoria da alienação, não se coloca — na intenção de Marx — no seu lugar, do qual dá testemunho o fato de que n'O Capital este recorra a *ambas* as teorias, e certamente como duas teorias diferentes; disso dá testemunho a diferença de âmbito e conteúdo de ambas as teorias, as quais só podem ser igualadas na medida em que se delimite seu conteúdo.

Quanto ao âmbito, ocorre que o fetichismo se refere exclusivamente às relações da mercadoria no mercado, enquanto que a teoria da alienação (objetiva) se refere a *todos* os produtos — objetivos e não objetivos — da atividade humana, e a teoria da alienação de si mesmo, em troca, se refere ao homem em sua relação com a sociedade, com os demais homens e seu próprio eu. (...)

"Que forma toma, com base na teoria marxiana, a relação verdadeira entre a categoria alienação e as categorias coisificação e fetichismo da mercadoria? A resposta é: considerada logicamente, as teorias da coisificação e do fetichismo da mercadoria são uma conseqüência da teoria da alienação, aparecem sobre seu terreno e são partes integrantes dela, numa interpretação mais ampla desta teoria.

"Quando aparecem as relações entre os homens como relações entre coisas (mercadorias), que é — segundo vimos — que têm por conteúdo tanto a teoria da coisificação quanto a do fetichismo da mercadoria? Quando, e só quando, os produtos do trabalho humano, assim como o próprio processo do trabalho, se alheia do homem (...)

"Um resultado da alienação e conseqüentemente um aspecto específico da situação de alienação é a coisificação das relações humanas, que no caso das mercadorias se apresenta como fetichismo da mercadoria (embora a concepção da coisificação e do fetichismo possa ser estendida a outros campos das relações inter-humanas)."(76)

De saída, é claro que o medo de Schaff de que a teoria da alienação seja substituída ou "eliminada" pela teoria da reificação se deve a que combina uma concepção ampla da primeira com uma concepção notavelmente mais estreita da segunda, pelo que não vale a pena tentar discutir de maneira autônoma esse problema específico.

A distinção de âmbitos que o autor leva a cabo entre as teorias da alienação e da reificação, reduzindo o da segunda às "relações da mercadoria no mercado", não pode ser mais errônea, e sem dúvida é produto do fato de

que a explicação mais completa, sistemática, fechada e detalhadamente abordada do fetichismo seja precisamente a oferecida por Marx sob o título *O Caráter Fetichista da Mercadoria e seu Segredo*, no final do primeiro capítulo d'*O Capital*. No entanto, ao longo de nossa exposição acreditamos já ter oferecido uma boa amostra — diminuta, no entanto, em relação ao que se poderia oferecer — da aplicação sistemática por Marx da teoria da reificação e do fetichismo à esfera da produção, concretamente, à análise do capital. Lembrem-se, simplesmente, fenômenos já descritos, como a transposição das forças produtivas do trabalho em forças do capital, a descrição do capital a juros como a forma mais fetichista e não conceitual do capital, etc., que nos eximem de voltar novamente ao tema.

Depois de reduzir artificialmente o campo da teoria da reificação, recaem sob o foco exclusivo da teoria da alienação, salvo "a mercadoria no mercado", "todos os produtos — objetivos e não objetivos — da atividade humana", e sob a epígrafe da "alienação de si" (*Selbstentfremdung)* "o homem em sua relação com a sociedade, com os demais homens e seu próprio eu".Mas, se isto fosse assim, que necessidade haveria de teorizar uma reificação *distinta da objetivação*? Que as mercadorias são coisas é algo óbvio por si mesmo. O que já não é tão óbvio é que, como tais coisas, sendo trocáveis, que essa troca ponha em relação diferentes trabalhos humanos, etc. Que as coisas funcionem como coisas não é nenhuma teoria da reificação. O que esta teoria propõe precisamente, pelo contrário, é que em determinadas condições históricas as relações sociais aderem às coisas e se apresentam como propriedades suas enquanto tais coisas. O que a teoria da reificação explica é que, quando duas mercadorias — duas coisas — se encontram no mercado, atrás delas desfilam a redução ao trabalho humano indiferenciado dos diferentes trabalhos, o fato de que esses trabalhos tenham por objeto a satisfação das necessidades — em sentido amplo — alheias, etc.; isto é, que dizer que as mercadorias são trocáveis é como dizer que os trabalhos individuais são parte do trabalho social, que os homens se relacionam entre si por meio de seus trabalhos e que a relação entre o homem e seu trabalho ou o trabalho de outros se vê mediatizada pelo fato de que os produtos destes trabalhos se relacionam entre si como mercadorias; ou, para utilizar a linguagem de A. Schaff, que "a mercadoria no mercado" é precisamente "o homem em sua relação com a sociedade, com os demais homens e seu próprio eu", ou, quando menos, o núcleo fundamental dessas relações.

A segunda parte da distinção de Schaff entre a teoria da alienação e a teoria da reificação, relativa ao "conteúdo", não é mais convincente. A alusão: "segundo vimos", que se refere a que a coisificação aparece "quando, e só quando [o que para Schaff quer dizer 'depois' ou 'com a condição de que', MFE], os produtos do trabalho humano, assim como o próprio processo de trabalho, se alienam do homem (...)", retroage a uma citação dos *Grundrisse* em que Marx afirma que só quando o dinheiro aparece como meio de troca, e

não meramente como medida de valor, "só então está claro para os economistas que a existência do dinheiro pressupõe a objetivação da relação social"(77). O dinheiro, paradigma da reificação, portador de um fetichismo potenciado, *pressuporia* a objetivação, o que nas condições da produção e da troca capitalistas, é a mesma coisa que dizer alienação. Mas, em primeiro lugar, qualquer um que leia com atenção os *Grundrisse* deveria se precaver com seu jargão hegelianizante e considerar com mais cuidado termos como "pressupõe", quer dizer, não lhe dar necessariamente um valor temporal ou condicional, a não ser que o contexto assim o indique. Além disso, acontece que os *Grundrisse* não *dizem* "objetivação", mas "reificação: "a existência do dinheiro pressupõe a *reificação* do nexo social"(78). Com o que, se empregássemos o mesmo método de Schaff para analisar o texto, haveria que concluir que o pressuposto é a reificação, pressuposta ao dinheiro como meio de troca, embora já não estivesse tão claro se isso implica a reificação pressuposta à objetivação, à alienação, a ambas ou a nenhuma (esta segunda parte é totalmente irrelevante a nosso propósito e assim esperamos nos ser concedido evitar uma trabalhosa exegese). Fique claro, em todo caso, que na medida em que "nesta passagem se esclarece a relação entre alienação e coisificação" (Schaff *dixit*)(79), se esclarece em sentido contrário ao pretendido por nosso autor.

Tampouco é certo que, "considerada logicamente", a teoria da reificação e do fetichismo seja "uma conseqüência da teoria da alienação". Na seqüência lógica, reificação e fetichismo são produtos da análise das relações econômicas, embora sua filiação histórica — quer dizer, considerando a evolução intelectual de Marx, ou se nos perguntássemos por que sua crítica econômica não se detém no umbral das representações ideológicas geradas pelas relações econômicas —, esta sim, remonte, claro, à teoria da alienação, assim como à "inversão" feuerbachiana de Hegel. De resto, é fácil observar no fragmento de Schaff citado anteriormente uma notável abundância de salvaguardas que parece indicar pouca segurança nos próprios postulados: "numa interpretação mais ampla desta teoria" da alienação, ou: "embora a concepção da coisificação e do fetichismo possa ser estendida a outros campos das relações inter-humanas".

A segunda apreciação sobre a teoria marxiana da alienação em que desejamos nos deter é oferecida por Joachim Israel em sua *Teoria da Alienação*; um livro, por outro lado, bastante exaustivo, interessante e seriamente elaborado. Consiste na insistência em que a teoria de Marx estaria, neste ponto, fortemente carregada de elementos ético-normativos, o que, queira-se ou não, liquidaria, ao menos em boa parte, com sua vocação materialista. Assim, Israel escreve, por exemplo: "Estes elementos ético-normativos estão contidos no ideal do trabalho de Marx. É possível perguntar-se: por que deveria o homem exercer sua atividade conscientemente e dirigi-la?; por que

seu trabalho deveria ser um meio de auto-realização? Isso só pode ser entendido se esses elementos possuem um significado *normativo*, se representam os objetivos desejados pelos quais o homem *devesse* lutar, mas não se colocam como análise descritiva. Como elementos normativos, convertem-se em parte integrante de um sistema ético-humanista".(80)

Ou, mais em frente: "Marx fala seguidamente do efeito de desumanização que têm sobre o homem as condições da sociedade capitalista. Mas todas as suposições acerca da 'desumanização' pressupõem a adoção de certos critérios ético-normativos definidores do que constitui uma 'vida humana'"(81). "Toda atividade humana está dirigida para um fim. Quem não quiser se limitar simplesmente a constatar este fato, mas — como Marx — deseje participar da formulação dos objetivos, tem que introduzir valores, quer dizer, modelos normativos"(82) "(...) Mediante o papel exercido pela práxis na epistemologia marxiana, introduzem-se elementos normativos em nossa atuação e portanto também na teoria"(83), "(...) Também o objetivo de criar uma sociedade ideal 'sem classes' introduz valores na teoria, e estes valores fazem parte de uma ética humanista"(84). O tema se repete ao longo e ao largo de toda a obra, mas estes exemplos serão mais do que suficientes.

Vamos por partes. Sobre a "auto-realização" e a "desumanização" do homem, a formulação de Marx é muito simples, embora Israel não a tenha entendido. A realização de que se fala é a do ser genérico do homem, e a desumanização sua perda. Não há nenhuma natureza humana abstrata, natural ou supra-histórica a ser realizada. Trata-se, simplesmente, de saber se o homem individual se situa à altura alcançada pela espécie ou se, pelo contrário, se vê afastado em massa dela, inclusive se converte esse afastamento na condição e base dos mais elevados feitos de sua espécie.

Neste sentido, o selvagem, na sua selvageria, está perfeitamente realizado e nada desumanizado, porque esse é o nível da humanidade de sua época, enquanto que o operário moderno, esteja atrás ou à frente do selvagem (à frente, sem dúvida, em Nova York, e atrás, talvez, nas minas e *ghettos* sul-africanos), não há dúvida de que se acha muito por baixo do nível alcançado pela humanidade, representada só numa restrita minoria ou, nem sequer isso, mas apenas por partes em diferentes segmentos dela. Não se trata, portanto, de nenhum critério pré-fixado de "humanidade" ou "humanização", nem de nenhuma "auto-realização" ou "realização" de sabe-se lá que enteléquia, mas, simplesmente, da diferente realização da espécie em cada um dos indivíduos que a compõem, sempre em detrimento da imensa maioria, o que não pode deixar de ser sentido por esta, de uma forma ou outra, como um complexo de necessidades não satisfeitas.

Quanto aos fins da atividade humana, se do que se trata é de identificar fim e norma, teleologia e ética (por exemplo, quando se diz: "fatores normativos nas teorias de Marx: a) sua concepção do homem como ser ativo de orientação teleológica", etc.)(85), esse problema já foi resolvido por Hegel.

No que concerne a Marx e suas intenções, é claro que para ele "participar da formulações dos objetivos" é algo muito diferente de "introduzir valores", coisa que se entende naturalmente apenas lembrando a evolução teórica que leva o jovem Marx da posição de se considerar parte do "raio da filosofia" que atinge o "cândido solo popular" à posição de considerar a teoria socialista não mais — nem menos — do que como "expressão geral do movimento real". Com isto fica também respondida a terceira objeção, que corresponde à mesma dicotomização unilateralizante da práxis em teoria e prática, mas vista agora do lado da segunda, com o que, se antes aparecia uma teoria arbitrária, agora surge uma prática moralmente conformada.

Por último, resta a questão da "sociedade ideal 'sem classes'", que introduziria na teoria "valores que fazem parte de uma ética humanista". Não se sabe que tipo de relação pode ter o objetivo de uma sociedade sem classes com a ética "humanista", se entendemos por isso a que assim foi denominada na história, mas seria fútil entrar nesta discussão. Também é ocioso dizer que o adjetivo "ideal" é invenção de Israel e apenas sua. Justamente o que Marx tenta demonstrar em toda sua obra é que tal sociedade sem classes já não é um "ideal" mas uma necessidade — material, real, em todos os âmbitos, não simples nem principalmente moral — e, em última instância, a única possibilidade em que pode desembocar a sociedade existente, fora a destruição mútua das classes em luta ou o holocausto universal, que nenhuma destas variantes foi taxativamente descartada pelo filósofo de Treveris. Quase um século e meio depois é óbvio que outras possibilidades, como as que hoje existem no leste europeu, resultaram não tão transitórias como as previsões marxianas havia exigido, mas isto não atinge o fundamental. O fundamental é que Marx descobre ou acha que descobriu o sentido para o qual se dirige a evolução histórica, precisamente a "sociedade sem classes", o que lhe permite dizer que com ele "a ciência deixa de ser doutrinária para se fazer revolucionária" ou, para dizê-lo nas palavras de Engels, passar do "socialismo utópico" — para o qual a sociedade sem classes é algo que está noutro lugar, fora do real, algo ideal — ao "socialismo científico", que vê na própria sociedade que critica as forças propulsoras que a conduzirão à abolição das classes sociais. Recapitulando sua contribuição teórica pessoal, Marx escreve a Weydemeyer: "o que eu trouxe de novo foi demonstrar: 1) que a *existência das classes* está vinculada unicamente a *fases particulares, históricas, do desenvolvimento da produção*; 2) que a luta de classes conduz inevitavelmente à *ditadura do proletariado*; 3) que esta mesma ditadura apenas constitui a transição da *abolição de todas as classes* a uma *sociedade sem classes*".(86)

Naturalmente, Israel e qualquer um pode considerar que Marx acreditou *demonstrar* o que suas convicções morais o levavam a querer demonstrar, que se enganou etc., etc., mas então é preciso discutir o problema mesmo da demonstração e os supostos resultados. O que Israel faz é, partindo de que a sociedade sem classes pode ser adotada como objetivo ético, de forma similar a muitos outros e com melhores razões do que a maioria deles, postular, supostamente em conseqüência, que a única coisa que pode se achar por detrás de tal objetivo é a antes mencionada opção ética. É o mesmo que se, partindo de que existem homens que se divertem matando na guerra, chegássemos à conclusão de que estas são feitas para lhes dar prazer.

Isso não significa que o marxismo tenha uma inimiga em toda a ética, mas que se trata, simplesmente, de dois planos distintos, mesmo quando obrigatoriamente se entrecruzam. Não seria preciso dizer que Marx, na medida em que não se limitou a se sentar na porta da casa vendo passar o cadáver do seu inimigo mas fez o possível para limpar o caminho e seguir por ele, não deixou em absoluto de levar a cabo opções éticas, opções que talvez tivesse adotado também sem a sustentação da análise científica, mas isso já é sair do campo da crítica teórica para entrar no da biografia psicológica, se não no do romance de capa e espada.

Anteriormente expusemos as razões pelas quais não acreditamos válidas as caracterizações oferecidas por Mandel e Schaff da relação entre a teoria da alienação e a teoria da reificação em Marx, mas ao fazê-lo não expusemos nenhuma opção alternativa. Giuseppe Bedeschi tem razão, a nosso ver, quando nota que "Marx desenvolve sua teoria da alienação no leito do fetichismo das mercadorias"(87), embora todo mundo possa estar de acordo com uma formulação tão prudente. No entanto, já notamos muitas vezes, em primeiro lugar, que não acreditamos que a teoria do fetichismo se restrinja ao campo da circulação, mas que se estende ao da produção, e, em segundo, que parece mais adequado falar de uma teoria da reificação do que de uma teoria do fetichismo.

Em todo caso, há vários aspectos ou passos que se repetem na teoria da alienação, inclusive nas primeiras análises da objetivação nas esferas religiosas e do Estado levadas a cabo pelo jovem Marx. Trata-se sempre, em primeiro lugar, de que os produtos do homem, quer se trate de produtos materiais — no sentido estrito — quer de relações sociais, se separam dele por um processo ou outro. Em segundo lugar, objetivam-se frente a ele. Em terceiro lugar, tornam-se independentes ou autônomos, escapando a seu domínio. E em quarto lugar, acabam por reagir de forma hostil e por dominar o próprio homem que os criou.

Esse processo pode ser acompanhado na primeira análise, feuerbachiana, a julgar-se pelos indícios, da religião, onde os produtos da mente humana ganham uma existência própria frente ao homem, objetivam-se (*vergegenstand*) frente a ele e oprimem-no ideologicamente. Ou na análise do Estado moderno, visto como objetivação de um ser genérico que não encontra espaço para sua realização na sociedade real, interesse geral abstrato que, como tal, só pode servir aos interesses particulares, o que num campo de interesses contrapostos é o mesmo que dizer aos interesses dominantes. Encontramos a

mesma coisa na crítica da alienação do trabalho nos *Manuscritos*, onde o produto do homem se separa dele como propriedade privada e oprime-o como capital. E idêntico processo se repete na análise da mercadoria e do capital tanto nos *Grundrisse* como n'*O Capital*, com a diferença de que agora já se fala de reificação e fetichismo.

O problema está na peculiar relação entre a trajetória intelectual de Marx e a ordem de determinações no sistema por ele construído. No sistema marxiano, a política, o direito, a religião, a ideologia, etc., formam a cúspide de um edifício em cuja base estão as relações econômicas. Sua evolução intelectual, em troca, vai da crítica da religião à crítica da política, e desta à crítica da sociedade civil, quer dizer, da economia política. Os primeiros escritos são *works in progress*, o que faz com que em cada um deles se encerre uma concepção globalizante das relações entre os diferentes níveis da realidade social, incluindo o nível ideológico. Trata-se de escritos que refletem a passagem acelerada de Marx da crítica filosófica para a análise econômica e que, por outro lado, estão construídos em polêmicas explícitas ou implícitas contra o resto dos jovens hegelianos. Além disso, os primeiros escritos são a obra de um autor com uma ampla formação filosófica e uma escassa formação econômica, por mais que na introdução aos *Manuscritos* já lançasse um presunçoso grito de guerra nesses assuntos. No entanto, a relação que Marx estabelece entre a ideologia e a política, de um lado, e a economia de outro, é, *grosso modo*, a mesma desde *A Questão Judaica* e inclusive desde a *Crítica da Filosofia do Estado de Hegel* até seus últimos escritos, e ele mesmo fala disso no famoso prólogo autobiográfico. O que de modo nenhum é a mesma coisa que sua análise da sociedade civil. Onde no começo não havia mais do que vaguidades hegelianas — com freqüência muito sugestivas, mas ao fim e ao cabo, vaguidades —: os interesses particulares, o dinheiro, o trabalho imediato, etc., haverá mais tarde uma análise econômica enormemente precisa. Isto é o que faz com que a teoria da alienação não se desenvolva mais em termos de "perda do ser genérico", "desumanização", "relação com os outros homens", etc., mas em termos de relações econômicas do trabalho consigo mesmo e com seus produtos: cooperação, divisão do trabalho, mercadorias, capital, etc.

"Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, se é frente a ele um poder estranho", escrevia o Marx dos *Manuscritos* de 44, "isto só é possível porque pertence a *outro homem* que não é o trabalhador (...) Nem os deuses, nem a natureza, mas só o homem mesmo pode ter esse poder estranho sobre os homens" (88). No entanto, nos *Resultados do Processo Imediato de Produção*, previstos como Capítulo VI d'*O Capital*, lemos: "As funções que exerce o capitalista não são outra coisa que as funções do capital mesmo — do valor que se valoriza sugando trabalho vivo — exercidas com *consciência e vontade*. O capitalista só funciona enquanto capital *personificado*, é o capital enquanto pessoa (...). A dominação do capitalista sobre o

operário é portanto a da coisa sobre o homem, a do trabalho morto sobre o trabalho vivo, a do produto sobre o produtor...(89). Não é difícil ver a mudança de ênfase, da personificação à reificação das relações sociais, entre uma passagem e outra.

No que tange à alienação econômica, à alienação do trabalho, pode-se afirmar sem nenhum escrúpulo que a primitiva teoria da alienação é concretizada — e, neste sentido, substituída — pela teoria da reificação. Isto não quer dizer que a nova teoria da reificação se defronte com a velha da alienação, nem tampouco que a englobe em toda sua amplitude temática, mas sim que se constitui em seu novo centro nuclear. Para que haja reificação, coisificação, é preciso que existam coisas: coisas materiais, sensíveis, tangíveis que encarnem, que se apresentem como portadoras, como sujeitos de relações sociais, ou às quais estas aderem; mal pode haver, pois, reificação em esferas nas quais as coisas se acham ausentes ou nas que só intervêm como figurantes em cena, como é o caso com a esfera da religião. Mas, se se quer ser conseqüente com o caráter determinante, ao menos em última instância, que as relações econômicas têm para Marx sobre as restantes esferas da realidade social, se a alienação religiosa e a alienação política devem ter sua base na alienação econômica, isso implica que devem ter sua base na reificação das relações sócio-econômicas.

Na medida em que a obra marxiana dê uma explicação dos fenômenos políticos, religiosos, jurídicos, ideológicos; na medida em que se pretende extrair de Marx uma fundamentação dos fenômenos de alienação nestes níveis, as chaves deverão ser buscadas na teoria da reificação — e seu correlato: o fetichismo — na esfera econômica, com a óbvia precaução de saber que nela somente poderão encontrar isso: chaves, e, de modo nenhum, explicações exaustivas, nem determinações convocadas para dar conta de tudo. Por outro lado, nenhum entusiasmo com as teorias da alienação e/ou da reificação deve fazer perder de vista que a realidade econômica é algo muito mais amplo do que os processos de reificação e alienação, o que equivale a dizer que, por mais frutíferos que sejam estes na hora de dar chaves interpretativas para os fenômenos superestruturais ou ideológicos, sempre restarão amplos espaços superestruturais que, no melhor dos casos, se é que é possível lhes seguir a pista a partir da base econômica, terá que fazê-lo a partir de esferas da mesma que provavelmente resistam a qualquer aplicação das mencionadas teorias.

Uma última razão, enfim, embora de modo nenhum concludente por si mesma, que nos permite aderir à hipótese de que a teoria da reificação se constitui em novo centro da teoria da alienação, a partir do qual deverá ser reinterpretada toda esta, é o fato de que em torno da reificação e do fetichismo voltam a surgir todos os temas anteriores sobre o direito, o Estado, a religião ou a filosofia idealista que antes tinham sido tratados à luz da objetivação ou da alienação, como logo veremos.

O fato de que a maior parte d'*O Capital* fosse editada, não por Marx, mas por Engels, que numa carta a seu amigo confessava abertamente que lhe escapava o alto nível de abstração dos cadernos que posteriormente seriam os *Grundrisse*, e, sobretudo, sua posterior vulgarização em muitos aspectos por Plekanov, Kautsky e inclusive Lênin, afetaram profundamente a forma com que foi entendida a teoria marxiana da ideologia. Há uma passagem n'*A Ideologia Alemã* que se converteu no suposto centro, resumo e chave de qualquer interpretação dessa teoria. "As idéias da classe dominante", escrevem Marx e Engel, "são as idéias dominantes de cada época; ou, dito de outra forma, a classe que exerce o poder *material* dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, seu poder *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe com isso, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, o que faz com que se submetam a ela as idéias dos que carecem dos meios necessários para produzir espiritualmente. As idéias dominantes não são outra coisa que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as mesmas relações materiais dominantes concebidas como idéias; portanto, as relações que fazem de uma determinada classe a classe dominante são também as que conferem o papel dominante a suas idéias".(90)

A primeira parte desta passagem sugere, por assim dizer, uma inculcação *desde o exterior* de idéias mais ou menos funcionais aos interesses da classe dominante. Assim, esta, por exemplo, dominaria por via da propriedade os meios de comunicação, por suas relações sociais as atividades religiosas ou por sua influência sobre o Estado o funcionamento da escola, procurando direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, que estes "meios para a produção espiritual" servissem a seus interesses. Isto, naturalmente, é totalmente certo, mas é apenas uma parte da verdade, talvez não a mais importante. A segunda parte da passagem citada: "as idéias dominantes não são outra coisa que *a expressão ideal das relações materiais dominantes*", etc., sugere duas possibilidades. A primeira, que as idéias geradas por esses "meios para a produção espiritual" não fazem mais do que refletir idealmente, com maior ou menor fidelidade e mais ou menos mediações, a realidade das relações materiais dominantes. A segunda, que tais relações materiais dominantes, que são parte constituinte do mundo objetivo que rodeia o homem, têm por si mesmas uma eficácia ideológica própria, autônoma, sobre cuja base é possível que as elaborações dos que possuem os citados "meios para a produção espiritual" tornem-se, de resultados de gabinete, em ideologemas ou ideologias com amplo alcance na sociedade.

As conseqüências fetichistas dos processos de reificação somente podem ser integradas, sem fórceps, como algo mais que companheiras de viagem, dentro da segunda possibilidade. No entanto, a primeira, indubitavelmente certa mas, de forma igualmente indubitável, simplista e superficial, é a que parece se sobressair na interpretação vulgar do marxismo, desde a

confiança ilimitada na guerra panfletária até a maior parte das atuais teorizações gramscianas ou pseudogramscianas sobre a "hegemonia".

Na *Crítica da Filosofia do Estado de Hegel*, Marx tinha caracterizado o Estado como abstração e objetivação da essência humana. N'*A Questão Judaica* tinha mostrado que os chamados direitos do homem não eram mais do que a transposição jurídico-ideológica do sistema da propriedade privada. Obras como *A Ideologia Alemã* e *Miséria da Filosofia*, assim como , naturalmente, seus trabalhos jornalísticos, abundam em referência ao Estado e ao direito, mas não há necessidade de mencioná-las. O que é pertinente ressaltar é como, embora de modo marginal devido à natureza do contexto, esta temática se conserva nas obras econômicas da maturidade, concretamente n'*O Capital* e nos *Grundrisse*. Assim, no final da segunda parte d'*O Capital*, Marx escreve:

"A *esfera da circulação ou do intercâmbio de mercadorias*, dentro de cujos limites se efetuam a compra e a venda da força de trabalho, era, na realidade, um verdadeiro *Éden dos direitos humanos inatos*. O que imperava ali era a *liberdade*, a *igualdade*, a *propriedade* e *Bentham*. *Liberdade!*, porque o comprador e vendedor de uma mercadoria, por exemplo da *força de trabalho*, só estão determinados por *sua livre vontade*. Celebram seu contrato como *pessoas livres*, juridicamente iguais. *O contrato* é o resultado final em que suas vontades confluem numa expressão *comum*. *Igualdade!*, porque só se relacionam entre si *enquanto possuidores de mercadorias*, e intercambiam eqüivalente por eqüivalente. *Propriedade!*, porque cada um dispõe só do seu. *Bentham!*, porque cada um dos dois se ocupa apenas de si mesmo. O único poder que os reúne e os põe em contato é o de seu *egoísmo*, o de sua vantagem pessoal, o de seus *interesses privados* (..)"(91). Não há dúvida de que nessa passagem ressoa a crítica política juvenil.

Não era preciso esperar Marx, é claro, para ver que a relação jurídica mais simples, o contrato, não é mais do que a expressão jurídica da relação entre dois proprietários de mercadorias que se reconhecem mutuamente como tais. Neste caso, "o *conteúdo* de tal relação jurídica ou entre *vontades* fica *dado* pela relação econômica mesma"(92). Mas Marx vai mais longe ao considerar o reconhecimento da personalidade jurídica, a liberdade e a igualdade, não como princípios por fim realizados uma vez que a sociedade se livra dos *artificiais* freios feudais para se organizar de acordo com *a natureza humana*, mas como tópicos que, qualquer que seja sua função progressiva com relação a fases anteriores, não fazem mais do que refletir ou expressar relações sociais de modo algum mais naturais e menos artificiais do que as que as precederam. Já n'*A Ideologia Alemã* se afirmava que, dentro do sistema da divisão do trabalho, as relações de produção "ganham inevitavelmente existência substantiva frente aos indivíduos"(93) e essa substantivação é, entre outras coisas, sua juridificação ou transposição em relações jurídicas. Marx dá mais atenção ao tema nos *Grundrisse*. "Nas relações monetárias", escreve, "concebidas em

sua forma mais simples, todas as contradições inerentes da sociedade burguesa aparecem apagadas. (...) Com efeito, na medida em que a mercadoria ou o trabalho estão determinados apenas como valor de troca, e a relação pela qual as diferentes mercadorias se vinculam entre si se apresenta só como intercâmbio desses valores de troca, como sua equiparação, os indivíduos ou sujeitos entre os quais transcorre esse processo se determinam simplesmente como intercambiantes. Não existe absolutamente nenhuma diferença entre eles, quanto à determinação formal, que é também a determinação econômica, determinação esta que faz com que esses indivíduos, ao se ajustarem a ela, se localizem em relação de intercâmbio; *o indicador* de sua função social ou de sua relação social mútua. Cada sujeito é um intercambiante, isto é, tem com o outro a mesma relação social que este tem com ele. Considerado como sujeito do intercâmbio, sua relação é, pois, a da *igualdade*".(94)

Os produtos que ambos os sujeitos intercambiam são também iguais, expressamente iguais. Na esfera do intercâmbio pouco importa que um ofereça o resultado de um saque de piratas e o outro, o produto do seu honrado e esforçado trabalho, que o comprador veja um elmo de Mambrino onde o vendedor só vê uma bacia de barbeiro, que um venda sua força de trabalho enquanto o outro se dispõe a explorá-la até onde possa: todas estas são determinações estranhas ao processo da circulação e que desaparecem nele como por encanto, embora se trate de um encanto bem diferente do que Dom Quixote alegava para explicar por que os demais só viam uma prosaica bacia no que ele sabia ser um glorioso elmo. As mercadorias somente se trocam enquanto valores, e é neste ponto que se igualam como eqüivalentes.

"Os sujeitos", prossegue Marx, "existem mutuamente no intercâmbio graças só aos equivalentes; existem como seres de valor igual e se confirmam enquanto tais mediante a troca da objetividade, onde um existe para o outro. Existem uns para os outros só como sujeitos de igual valor, como possuidores de equivalentes e como fiadores desta eqüivalência no intercâmbio, e ao mesmo tempo que eqüivalentes, são indiferentes entre si; suas restantes diferenças individuais não lhes dizem respeito; todas as suas demais qualidades individuais lhe dizem respeito; todas as suas demais qualidades individuais lhes são indiferentes".(95)

Estas outras diferenças podem vir da distinta natureza das mercadorias ou das distintas necessidades que devem satisfazer, mas tudo isto cai fora da circulação. No entanto, essa disparidade é um pressuposto da troca. Se as necessidades fossem sempre idênticas, as mercadorias teriam o mesmo valor de uso para os potenciais comprador e vendedor, e não haveria lugar para o intercâmbio; se as mercadorias em poder de cada possuidor fossem iguais, tampouco haveria razão para trocá-las entre si. "É a diversidade de suas necessidades e da sua produção o que dá margem a seu intercâmbio e a sua igualação social. Essa disparidade natural constitui, pois, o suposto de sua igualdade social no ato do intercâmbio e da própria vinculação que estabelecem entre si como produtores".(96)

Além disso, a relação entre os trabalhos e as necessidades dos sujeitos da troca não é a que se dá no líquen entre o fungo e a alga. A variedade dos trabalhos que se oferecem e as necessidades que se tentam satisfazer no mercado são multidirecionais: enquanto um procura um cilício para compensar uma vida suave, outro tenta satisfazer seu estômago depois de duro trabalho e um terceiro trocar ouro por mais ouro. "Na medida que esta disparidade natural dos indivíduos e das mercadorias dos mesmos constitui o motivo da integração desses indivíduos, a causa de sua relação social como sujeitos que intercambiam, relação na qual estão pressupostos como iguais e se *confirmam* como tais, à noção de igualdade se acrescenta a da *liberdade*. Embora o indivíduo A sinta a necessidade de possuir a mercadoria do indivíduo B, não se apodera da mesma pela violência, nem vice-versa, senão que ambos se reconhecem mutuamente como proprietários, como pessoas cuja vontade impregna suas mercadorias. Neste ponto aparece a noção jurídica da pessoa e, na medida em que se acha contida naquela, a da liberdade".(97)

Cada um dos intercambiadores realizou um trabalho diferente do outro e para o qual, possivelmente, o outro não está igualmente capacitado; cada um deles possui o objeto que satisfará a necessidade do outro; cada um deles reconhece seu contrário como proprietário do objeto que satisfará sua necessidade; cada um deles não persegue na transação outra coisa que seus próprios fins, que satisfazer seu próprio interesse, e considera para isso o outro como um meio; cada um deles, ao mesmo tempo, se constitui em meio para os fins do outro. A relação entre ambos é de reciprocidade, mas isso é algo que pouco interessa a qualquer uma das partes, a não ser no que concerne à igualdade dos valores trocados.

"Mediante o próprio ato do intercâmbio, o indivíduo,cada um deles, se reflete em si mesmo como sujeito exclusivo e dominante (determinante) daquele ato. Com isso está dada a liberdade total do indivíduo: transação voluntária; nenhuma violência de ambas partes; o pôr-se a si mesmo como meio, ou nesta função de serviço, unicamente como meio, e isso com a finalidade de pôr-se a si mesmo como fim para si, como ser dominante, prevalecente; por último, o interesse egoísta, que não realiza nenhum interesse que esteja acima dele; sabe-se e se reconhece também que o outro realiza da mesma forma seu interesse egoísta, com o que ambos sabem que o interesse comum se radica unicamente na dualidade, multiplicidade, autonomia unilateral e intercâmbio de interesse egoísta. O interesse geral é precisamente a generalidade dos interesses egoístas. (...) Não se trata apenas, pois, de que a liberdade e a igualdade são respeitadas, no intercâmbio baseado em valores de troca, senão que o intercâmbio de valores de troca é a base produtiva, real, de toda *igualdade e liberdade*. Estas, como idéias puras, são meramente expressões idealizadas daquele ao desenvolver-se em relações jurídicas, políticas e sociais; estas são somente aquela base elevada a outra potência".(98)

Marx observa com agudeza que "o direito romano define corretamente o *servus* como aquele que não pode adquirir nada para si mediante o intercâm-

bio (ver *Instituições*). É igualmente claro, portanto, que este *direito*, embora corresponda a uma situação social em que o intercâmbio não estava desenvolvido, pelo fato de estar em algumas esferas pôde expor as *determinações da pessoa jurídica, quer dizer, do indivíduo que participa no intercâmbio...* Desta forma pôde antecipar (em seus traços fundamentais) o direito da sociedade industrial (...)."(99)

Tudo o que foi dito se refere à troca de mercadorias ainda não mediada pelo dinheiro. Neste processo, a igualdade ainda é posta, por assim dizer, de forma ideal. Igualdade quer dizer eqüivalência, igualdade dos valores de troca das mercadorias, mas esses valores de troca são ainda valores ideais aderidos aos valores de uso reais das mercadorias, por mais que determinem as quantidades também reais em que estas se trocam. A igualdade já esta posta, mas junto a ela se conserva explícita a desigualdade: desigualdade das mercadorias que serão valores de uso para cada um dos intercambiadores, diversidade dos trabalhos que produziram essas mercadorias, desigualdade das necessidades que satisfarão. Enquanto o ato de troca pode ser decomposto em intercâmbio de valores de troca e intercâmbio de valores de uso, a igualdade surgiu no primeiro, mas a desigualdade se mantém presente no segundo e serve de base àquele.

Com a introdução do dinheiro, cujo valor de uso é precisamente ser valor de troca universal, o ato de troca se decompõe para cada sujeito numa venda e compra sucessivas (ou em múltiplas vendas e múltiplas compras, o que agora não vem ao caso). Para cada sujeito econômico, além do mais, sua atividade se divide agora em partes iguais numa série de aquisições e cessões de mercadorias distintas entre as quais, como tais, nenhuma é mais característica do que as outras, e, por outro lado, numa série de aquisições e cessões de dinheiro que formam o denominador comum de todas as suas transações.

"Como o dinheiro não é senão a realização do valor de troca", Marx escreve, "e como o sistema dos valores de troca só se realizou dentro de um sistema monetário desenvolvido, ou vice-versa, de fato o sistema monetário só pode ser a realização deste sistema da liberdade e da igualdade. Como medida, só o dinheiro dá ao eqüivalente a expressão precisa, faz dele um eqüivalente também quanto à forma. Na circulação, não obstante, manifesta-se ainda uma diferença no que tange à forma: os dois indivíduos que participam no intercâmbio se apresentam sob as determinações diferentes de comprador e vendedor; o valor de troca aparece uma vez como universal, sob a forma do dinheiro, depois como particular na mercadoria natural, que agora tem preço. Mas, para começar, estas determinações se trocam; a circulação mesma não consiste em estabelecer uma desigualdade, mas precisamente uma igualdade, uma eliminação de diferença, simplesmente pensada. A desigualdade é apenas puramente formal. Por último, no próprio dinheiro, enquanto circulante que se apresenta ora numas mãos ora noutras, e é indiferente a este apresentar-se, a igualdade estabelece agora materialmente inclusive a igualdade como coisa. Cada um aparece ao outro como possuidor de dinheiro, como dinheiro personificado. Por isso, a indiferença e a eqüivalência existem expressamente na forma da coisa".(100)

Assim, com a culminação do processo de reificação, a circulação acaba por apagar a diferença entre as mercadorias, por igualar os intercambiantes. O dinheiro apresenta-se como matéria geral de todos os contratos e com isso apaga-se toda diferença entre as partes contratantes e inclusive toda diferença formal entre os próprios contratos.

Uns enriquecem e outros empobrecem, uns acumulam valores de uso e outros, valores de troca, uns obtêm mercadorias cujo valor desaparece no consumo e outros, força de trabalho cujo consumo produz valor, mas tudo isso tem lugar fora da esfera da circulação.

Passemos agora ao terreno da religião. As referências de Marx ao tema são numerosas, embora nem todas do mesmo gênero. Se quiséssemos classificá-las poderíamos fazer, por exemplo, três grandes blocos: o primeiro, formado pelas obras de juventude, em que a religião é um tema constante e vertebral; o segundo, constituído por infinitas referências e alusões mais ou menos ocasionais contidas na sua obra política e jornalística; o terceiro, finalmente, formado pelo freqüente recurso e analogias religiosas nas obras dedicadas à análise econômica. Destes três blocos, o que nos interessa agora é o terceiro.

No entanto, devemos recordar a insistência do jovem Marx na relação existente entre o dualismo do mundo social e da religião. Nas suas primeiras obras fazia notar a relação entre a divisão de interesses particulares e interesse geral, ser individual e ser genérico, e a separação, no plano da análise política, entre o Estado e a sociedade civil e, no da religião, entre o céu e a terra. "Ali onde o Estado conseguiu um autêntico desenvolvimento", escrevia Marx n'*A Questão Judaica*, "o homem leva, não só no pensamento, na consciência, mas na *realidade*, na *existência*, uma dupla vida, uma celestial e outra terrena, a vida na *comunidade política*, em que se considera um *ser coletivo*, e a vida na *sociedade civil*, em que atua como *particular* (...)"(101). "Os membros do Estado político são religiosos pelo dualismo existente entre a vida individual e a genérica, entre a vida da sociedade burguesa e a vida política: são religiosos na medida em que o homem se comporta em relação à vida do Estado, localizada além de sua individualidade real, como em relação à sua verdadeira vida; religiosos na medida em que, aqui, a religião é o espírito da sociedade burguesa, a expressão do divórcio e do distanciamento do homem em relação ao homem. A democracia política é cristã", etc. (102)

Este dualismo que Marx vê na base da religião é paralelo e eqüivalente ao que logo a análise econômica descobrirá entre dinheiro e mercadoria, valor de troca e valor de uso, trabalho abstrato e concreto. O geral, o universal, que antes se situava do lado que pertencia à espécie, do Estado político ou do céu da religião, agora é o nexo social, que se coloca do lado do dinheiro, do valor de troca, do trabalho abstrato. O particular, a existência individual, antes do

lado da sociedade civil ou da terra na religião, agora se acha no lado da mercadoria particular, do valor de uso, do trabalho concreto.

Não faltam alusões de Marx ao caráter "divino" do dinheiro, aquilo que nele encarna a "comunidade"(103). Tampouco deixa de assinalar a relação entre a redução do trabalho social a trabalho abstrato, tempo de trabalho, e, portanto, de seu valor a valor de troca, e as formas mais evoluídas do cristianismo: "Para uma sociedade de produtores de mercadorias, cuja relação social geral de produção consiste em se comportar frente a seus produtos como diante de *mercadorias*, ou seja, *valores*, e em relacionar entre si seus trabalhos privados, sob esta forma de *coisas*, como *trabalho humano indiferenciado, a forma de religião* mais adequada é o *cristianismo*, com seu culto do homem abstrato, e principalmente em seu desenvolvimento burguês, no protestantismo, deísmo, etc."(104). Lucio Colletti acrescenta por sua vez o que Marx esqueceu de explicitar: "que o cristão e a mercadoria estão feitos da mesma maneira: à 'alma' e ao 'corpo' do primeiro correspondem o 'valor' e o 'valor de uso' da segunda".(105)

Mas onde Marx recorre à analogia mais geral entre a economia e a religião é na análise da relação capital-trabalho. "Assim como na religião o homem está dominado pelas obras de seu próprio cérebro", podemos ler n'*O Capital*, "na produção capitalista o está pelas obras de sua própria mão".(106) E, no frustrado Capítulo VI: "Na produção material, no verdadeiro processo da vida social — pois este é o processo da produção — dá-se exatamente a *mesma* relação que no terreno ideológico se apresenta na religião: a conversão do sujeito em objeto e vice-versa".(107) As duas versões do primeiro capítulo, *A Mercadoria*, levam, na hora de explicar o caráter fetichista desta, a buscar a "analogia pertinente" em "as brumosas comarcas do *mundo religioso*".(108) No próprio nome, *fetichismo*, por outro lado, já se encontra assinalada essa analogia.

Enfim, outra passagem em que Marx aponta uma sugestiva relação entre o mundo da economia e o da religião, esta vez sobre o dogma da criação, pode ser encontrado no terceiro manuscrito de 1844. Depois de ter explicado que um dos aspectos da alienação do trabalho está em que deve ser trocado por meios de subsistência, ou, dito de outra forma, que estes meios somente possam ser obtidos pelo operário mediante a venda da sua força de trabalho, escreve: "Um ser só se considera independente enquanto é dono de si e só é dono de si enquanto deve a si mesmo sua *existência*. Um homem que vive graças a outro se considera a si mesmo como um ser dependente. Vivo, no entanto, totalmente graças a outro quando lhe devo não só a manutenção de minha vida, como, além disso, ele *criou minha vida*, é a *fonte* de minha vida; e minha vida tem inevitavelmente fora dela o fundamento quando não é minha própria criação. A *criação* é, por isso, uma representação muito dificilmente eliminável da consciência do povo. O ser por si mesmo da natureza e do homem parece-lhe inconcebível porque contradiz todos os *fatos tangíveis* da vida prática".(109)

É certo que, fora a última passagem citada dos *Manuscritos*, o que trouxemos à baila são analogias empregadas por Marx para *ilustrar* seus raciocínios econômicos; tomadas em si mesmas carecem da intencionalidade com que nós as empregamos: explicar fenômenos religiosos a partir das relações econômicas. Mas ninguém que conheça minimamente a totalidade da obra marxiana, ou simplesmente o tratamento que se faz nela da ideologia, da falsa consciência, etc., discutirá que se Marx tivesse voltado a pôr, na maturidade, a religião como objetivo da análise, teria retomado estas analogias com esse fim.

O que acabamos de dizer está claramente explícito na seguinte passagem d'*O Capital* — passagem que, certamente, é quase imediatamente posterior à recém citada sobre o cristianismo e o trabalho abstrato —: "O reflexo religioso do mundo real apenas poderá desaparecer quando as circunstâncias da vida prática, cotidiana, representarem para os homens, dia a dia, relações transparentemente racionais, entre eles e com a natureza. A imagem do processo social de vida, isto é, do processo material de produção, só perderá seu místico véu brumoso quando, como produto de homens livremente associados, estes a tenham submetido a seu controle planificado e consciente. Para isso, no entanto, requer-se uma base material da sociedade ou uma série de condições materiais de existência, que são por sua vez, elas mesmas, o produto natural de uma prolongada e penosa história evolutiva".(110) No último ponto desta passagem encontram-se também as razões pelas quais Marx, além de considerar seus trabalhos econômicos prioritários, não voltou a dedicar seus esforços à crítica da religião.

Lembre-se agora o que Marx dizia na *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*: "A religião é o *ópio* do povo. A superação da religião, enquanto *ilusória* felicidade do povo, é a exigência de sua felicidade real. (...) A crítica não arranca das correntes as flores imaginárias para que o homem suporte as correntes sem fantasia nem consolo, mas para que as tirem e possam brotar as flores vivas. A crítica da religião desilude o homem para que pense, para que atue e organize sua realidade como um homem desiludido e que encontrou a razão", etc.(111) Considerava então a destruição das ilusões religiosas como um passo prévio necessário para a emancipação social e possível antes desta. Agora, ao contrário, considera a emancipação social como requisito da desaparição da religião, essa desaparição como inalcançável antes da emancipação. Nestes trechos resume-se a passagem do "jovem-hegelianismo" ao materialismo.

Até aqui Marx. Resumindo, sua teoria da alienação e da reificação oferece duas coisas: primeiro, uma explicação *geral* da objetivação das esferas jurídica, política e religiosa a partir dos processos igualmente gerais da alienação e da reificação na esfera econômica (isso não deve ser entendido, no entanto, no sentido de que toda objetivação seja ou tenha uma função religiosa, como pretende — não em nome de Marx mas no seu próprio — esse sofisticado vigário saboiano do século XX que é Thomas Luckmann)(112);

segundo, algumas sugestões que permitem vincular aspectos *particulares* do processos de objetivação que se dão fora da esfera econômica a aspectos particulares da alienação e da reificação dentro da mesma. Estas relações, por sua vez, devem integrar-se dentro de um campo mais amplo de vínculos entre as relações econômicas e a superestrutura institucional e ideológica, campo do qual fariam parte desde a divisão do trabalho até os diferentes interesses econômicos enfrentados dentro da sociedade.

Nos mesmos campos abordados por Marx existem outras muitas possibilidades, desde fundamentar a idéia da criação não no intercâmbio da força de trabalho por meios de subsistência, mas na inserção do trabalhador numa organização de trabalho e num processo de trabalho dados e para ele incontrolados, passando pela relação entre qualquer forma de sobrenaturalismo e irracionalidade de um mercado cujas leis se impõem através daquela somente de forma catastrófica, até se perguntar por que a forma consagrada é precisamente a forma de uma moeda (e que brilha no imaginário como ela).

As análises, tanto da alienação como da reificação realizadas por Marx, foram utilizadas de maneira bastante frutífera não somente em estudos dedicados às relações econômicas ou ao trabalho, mas também em investigações centralizadas em campos que Marx não abordara de modo sistemático ou não tinha abordado de modo algum, particularmente nos campos que poderíamos denominar superestruturais; e isto tanto por parte de autores marxistas ou marxizantes como doutros que podemos considerar não-marxistas ou, simplesmente, anti-marxistas. Não podemos, claro, nos deter aqui nem sequer para dar a mínima conta destes trabalhos, coisa que se distancia de nosso objetivo. Mas, em apoio desta afirmação, basta pensar nos desenvolvimentos sobre a teoria geral do direito e o direito civil de E. B. Pasukanis(113), U. Cerroni(114) ou J. M. Vincent(115), ou na tentativa de Pasukanis de explicar o moderno direito penal em termos de intercâmbio forçado de eqüivalentes(116). P. Berger, S. Pulberg(117) e T. Luckmann(118) formularam interessantes hipóteses sobre a linguagem e no campo da sociologia do conhecimento, que o mesmo Berger utilizou como base para uma sociologia da religião(119). J. Baudrillard fez outro tanto ao estudar o campo do consumo(120). E. Fromm e H. Marcuse trabalharam na tarefa de irmanar o marxismo, particularmente a teoria da alienação, com a psicanálise(121). Lukács e a escola de Frankfurt, especialmente Adorno, utilizaram as teorias da alienação e do fetichismo na crítica cultural(122).

Outras implicações fazem parte de polêmicas tecidas e destecidas ao longo do século, como, por exemplo, o possível papel do fetichismo da mercadoria, etc., no processo de formação de consenso nas sociedades de capitalismo desenvolvido, o que é o mesmo que dizer a polêmica sobre como se distribuem coerção e consenso entre as esferas do Estado e da Sociedade civil, uma discussão que arrasta o movimento socialista, explícita ou implicitamente, desde Trotsky, Bordiga, Lukács e Gramsci até Anderson ou Habermas, digamos, para evitar uma centena de possíveis referências(123). Um

desenvolvimento especialmente sugestivo e frutífero é o que identifica a ideologia do racionalismo tecnológico como processo de reificação e fetichismo. Foi Lukács o primeiro que comparou a análise marxiana da reificação com a teoria weberiana da racionalidade(125), empresa continuada por Jakubowsky e por Vincent(126), entre outros. Do maior interesse e relevância, no entanto, é a crítica feita por Leo Kofler(127), da ideologia da racionalidade tecnológica como exemplo típico de reificação, ao que Ernest Mandel qualifica como "a forma da ideologia burguesa específica do capitalismo tardio".(128)

Não precisamos nos estender mais sobre isto, já que nosso objetivo não é fazer uma elaboração a partir de Marx, mas ver até onde chega mesmo de forma fragmentária, sua obra. Apenas, para finalizar, duas cláusulas de salvaguarda para evitar que ninguém tema, depois do que foi dito, ver Marx se levantar do túmulo e gritar de novo, como diante da vulgarização de suas idéias por Lafargue: "Se isto é marxismo, eu não sou marxista".

A primeira é que, cada vez que se postulou uma relação entre ideologema e algum aspecto da realidade econômica estrutural, não se pretendeu explicar sua origem histórica, mas, em todo caso, explicar as bases de sua vigência dentro da formação social (que nos perdoem o discutido termo) de que faz parte e que se estabelece sobre tal realidade econômica. Dito de maneira simples, não se trataria de ver de onde vêm tais ideologemas mas por que perduram. Isto está de acordo com a afirmação de Marx de que a ideologia, como tal, carece de história própria(129) e com a distinção feita já pelo velho Hegel entre as origens históricas das instituições, que são algo "indiferente para o conceito da coisa", e o problema de "saber se estas instituições são racionais e portanto em e por si necessárias"(130).

A segunda é que tampouco não postulamos nenhum reducionismo da ideologia nem da superestrutura em geral às relações econômicas, nem globalmente consideradas nem tomando qualquer um de seus componentes. Isto não é uma porta aberta "de boa vontade" a outros fatores explicativos, nem uma tentativa de cobrirmos as costas, nem uma manifestação de sincretismo weberiano, nem um reconhecimento *à la althusserienne*, da autonomia-relativa-mas-determinada-em-última-instância-pela-base das superestruturas. É, simplesmente, o resultado mais simples e imediato da alienação, da reificação ou de qualquer forma de objetivação autônoma. Dizer que os outros produtos do homem ganham uma existência separada e independente dele é o mesmo que dizer que passam a obedecer a certas leis próprias.

Notas de Referência

1 — Na introdução à edição italiana dos *Manuscritos* de 1844, citada por G. Bedeschi, *Alienación y Fetichismo en el Pensamiento de Marx*, p. 218; tradução de Benito Gómez, Comunicación – Alberto Corazón, Madri, 1975.

2 – Existe edição espanhola, embora com um índice modificado: *Para ler "El Capital"*, Siglo XXI, México, 1969.
3 – Editado pela Fondo de Cultura Económica, México, 1962.
4 – Sidney Hook, *La Génesis del Pensamiento Filosófico de Marx. De Hegel a Feuerbach*, p. 51; tradução de Jacobo Muñoz e Josep Puig, Barral, Barcelona, 1974.
5 – G. W. F. Hegel, *Principios de la Filosofía del Derecho*, p. 236; tradução de Juan Luis Vermal, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1975.
6 – *Ibid.*, p. 237.
7 – *Cf.*, G. Bedeschi, *op. cit.*, p. 36.
8 – G. W. F. Hegel, *Fenomenología del Espíritu*, p. 120; tradução de Wenceslao Roces, Fondo de Cultura Económica, México, 2º reimpressão da 1ª edição, 1973.
9 – *Cf.*, M. Rossi, *La Génesis del Materialismo Histórico. I. La Izquierda Hegeliana*, pp. 160 e ss.; tradução de Juan Antonio Méndez, Comunicación – Alberto Corazón, Madri, 1971.
10 – L. Feuerbach, *Tesis Provisionales para la Reforma de la Filosofía*, p. 6; tradução de Eduardo Subirats Rüggeberg, Barcelona, 1976.
11 – L. Feuerbach, *Principios de la Filosofía del Futuro*, p. 32; tradução de Eduardo Subirats Rüggeberg, Labor, Barcelona, 1976.
12 – *Ibid.*, p. 39.
13 – *Ibid.*, p. 81.
14 – L. Feuerbach, *La Esencia del Cristianismo*, p. 47; edição e tradução de Franz Huber, Claridad, Buenos Aires, 2ª edição, 1963.
15 – L. Feuerbach, *Princípios da Filosofía do Futuro, cit.*, p. 69.
16 – L. Feuerbach, *Teses Provisórias para a Reforma da Filosofía, cit.*, p. 12.
17 – K. Marx, *Critique of Hegel's Doctrine of the State*, em *Early Writings*, p. 90; tradução para o inglês de Rodney Livingstone e Gregory Benton, Penguin-New Left Review, Harmondsworth, 1974.
18 – K. Marx, *Introducción a la Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel*, e, K. Marx, A. Ruge, *et. al.*, *Los Anales Franco-alemanes*, p. 109 *et passim*; tradução de J. M. Bravo, Martínez Roca, Barcelona, 1970.
19 – K. Marx, *Crítica da Filosofía do Estado de Hegel, cit.*, p. 145; também na p. 85.
20 – K. Marx, *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel, cit.*, p. 109.
21 – K. Marx, *A Questão Judaica*, n'*Os Anais Francos-alemães, cit.*, pp. 248-249.
22 – K. Marx, *Crítica da Filosofia do Estado de Hegel, cit.*, p. 148.
23 – *Ibid.*, p. 87.
24 – *Ibid.*, p. 145.
25 – K. Marx, *A Questão Judaica, cit.*, p. 254.
26 – K. Marx, *Manuscritos: Economía y Filosofía*, pp. 105-106; tradução de Francisco Rubio Llorente, Alianza Editorial, Madr, 6º edição, 1977.
27 – *Ibid.*, p. 105.
28 – *Ibid.*, p. 107.
29 – *Ibid.*, p. 108.
30 – *Ibid.*, p. 109.
31 – *Ibid.*, p. 110.
32 – *Ibid.*, p. 112.
33 – *Ibid.*, p. 113.
34 – *Loc. cit.*
35 – *Ibid.*, p. 116.
36 – *Ibid.*, p. 114.
37 – *Ibid.*, p. 116.
38 – *Ibid.*, p. 123.
39 – *Ibid.*, p. 169 e 175.
41 – *Cf.* K. Marx e F. Engels, *La Sagrada Família*, pp. 57, 100 e outras; tradução de Carlos Liacho, Buenos Aires, 2ª edição, 1971.

42 – *Cf.*, K. Marx e F. Engels, *A Ideologia Alemã, cit.*, p. 78 e outras.
43 – *Cf. ibid.*, pp. 88, 285-286, 472, 527 *et passim*.
44 – *Cf.*, *Ibid.*, p. 89, 525 e outras.
45 – *Cf.*, K. Marx, *Miseria de la Filosofía*, p. 125; tradução de Dalmacio Negro Pavón, Aguilar, Madri, 1ª edição, 2ª reimpressão, 1973.
46 – K. Marx, *Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política (Borrador)*, Vol. I, p. 91; edição de José Aricó, Miguel Murmis e Pedro Scaron, tradução de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madri, 5ª edição, 1976.
47 – *Ibid.*, p. Vol. III, p. 171.
48 – K. Marx, *El Capital*, Livro I, Vol. I, p. 131; edição e tradução de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madri, 6ª edição, 1978.
49 – K. Marx, *Contribuición a la Crítica de la Economía Política*, pp. 53-54; tradução para o espanhol de J. Merino, Comunicación Alberto Corazón, Madri, 2. edição, 1976.
50 – K. Marx, primeira versão do capítulo sobre o valor, *O Capital, cit.*, Livro I, Vol. III, p. 1030.
51 – K. Marx, *Contribuição à Crítica da Economia Política, cit.*, p. 72.
52 – K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro I., Vol. III, p. 1030.
53 – *Cf.*, G. Lukács, *La Cosificación y la Conciencia del Proletarido*, em *Historia y Consciencia de Clase*, pp. 123-265, *passim*; tradução de Manuel Sacristán, Grijalbo, Barcelona, 1975.
54 – *Ibid.*, pp. XXV-XXVI.
55 – F. Jakubowsky, *Les Superestructures Idéologiques dans la Conception Matérialiste de l'Histoire*, p. 173; tradução para o francês de J. M. Brohm, Ètudes edt Documentation Internationales, Paris, 1971.
56 – K. Marx, *Fundamentos para a Crítica da Economia Política, cit.*, Vol. I, pp. 84-85.
57 – *Ibid.*, Vol. I, pp. 88-89, *et passim*.
58 – *Ibid.*, Vol. I, pp. 157, 161 *et passim*.
59 – K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro I, Vol. I, p. 201.
60 – K. Marx, *Fundamentos para a Crítica da Economia Política, cit.*, Vol. III, p. 184, também Vol. I, p. 194 *et passim*.
61 – *Ibid.*, Vol. I, p. 153.
62 – K. Marx, *Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política, cit.*, Vol. II, pp. 394-395.
63 – K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro III, Vol. VIII, p. 1106.
64 – *Cf.*, K. Marx, *El Capital, Libro I, Capítulo VI (inédito)*, pp. 54 e ss; tradução de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madri, 3. edição, 1973.
65 – *Ibid.*, pp. 59-60.
66 – *Cf.*, *ibid.*, pp. 59, 93 *et passim*; também K. Marx, *Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política, cit.*, Vol. II, pp. 7, 8, 86, 241 *et passim*.
67 – K. Marx, *Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política, cit.*, Vol. II, p. 241; *cf.*, também p. 223.
68 – K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro III, Vol., VIII, pp. 1055-1056.
69 – K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro III, Vol. II, p. 499.
70 – *Ibid.*, p. 500.
71 – *Ibid.*, p. 501.
72 – E. Mandel, *La Formación del Pensamiento Económico de Marx*, pp. 211-212; tradução de Francisco Gonzáles Aramburu, Siglo XXI, Madri, 6 edição, 1974.
73 – E. Mandel, *Alienación y Emancipación del Proletariado*, p. 20; tradução de Vera Pawlowsky, Fontamara, Barcelona, 1978.
74 – E. Mandel, *A Formação do Pensamento Econômico de Marx, cit.*, pp. 205-206, a mesma passagem, como leves variações de estilo na tradução, encontra-se em K. Marx, *Fundamentos para a Crítica da Economia Política (Rascunho), cit.*, Vol. I, p. 90.
75 – *Cf.*, Jean Baudrillard, *Crítica da Economia Política do Signo, O Sistema dos Objetos*, etc. Veja-se nota 120.
76 – A. Schaff, *La Alienación como Fenómeno Social*, pp. 127-128; tradução de Alejandro Venegas, Grijalbo, Barcelona, 1979.

77 – Citado em *Ibid.*, p. 73.
78 – K. Marx, *Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política (Rascunho), cit.*, Vol. I, p. 88.
79 – A. Schaff, *A Alienação como Fenômeno Social, cit.*, p. 73.
80 – J. Israel, *Teoría de la Alienación*, p. 63; tradução de Jose Francisco Ivars y Pilar Estelrich, Península, Barcelona, 1977.
81 – *Ibid.*, p. 96.
82 – *Ibid.*, p. 97.
83 – *Ibid.*, p. 99.
84 – *Loc. cit.*
85 – *Ibid.*, p. 101.
86 – K. Marx, carta a Joseph Weydemeyer, 5 de março de 1852, em K. Marx e F. Engels, *Correspondencia* (seleção), p. 55; versão de "Tradutores associados", Cartago, Buenos Aires, 1973.
87 – G. Bedeschi, *op. cit.*, p. 146.
88 – K. Marx, *Manuscritos: Economia e Filosofia, cit.*, 114.
89 – *O Capital, Livro I, Capítulo VI (inédito), cit.*, p. 19
90 – K. Marx e Engels, *A Ideologia Alemã, cit.*, pp. 50-51.
91 – K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro I, Vol. I, p. 214.
92 – *Ibid.*, p. 103.
93 – K. Marx e F. Enges, *A Ideologia Alemã, cit.*, p. 430.;
94 – K. Marx, *Fundamentos para a Crítica da Economia Política (Rascunho), cit.*, Vol. I, p. 179.
95 – *Ibid.*, p. 180.
96 – *Ibid.*, p. 81.
97 – *Ibid.*, pp. 181-182.
98 – *Ibid.*, pp. 182-183.
99 – *Ibid.*, p. 184.
100 – *Loc. cit.*
101 – K. Marx, *A Questão Judaica, cit.*, pp. 232-233.
102 – *Ibid.*, p. 239.
103 – *Cf.*, por exemplo, K. Marx, *Fundamentos para a Crítica da Economia Política (Rascunho), cit.*, pp. 157-161.
104 – K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro I, Vol. I, p. 96.
105 – Lucio Colletti, *Il Marxismo e Hegel*, Vol. II, *Materialismo Dialettico e Irrazionalismo*, Laterza, Roma, 1976, p. 429.
106 – K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro I, Vol. III, p. 771.
107 – K. Marx, *O Capital, Livro I, Capítulo VI (inédito), cit.*, p. 19.
108 – K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro I, Vol. I, p. 89 e Vol. III, p. 1030.
109 – K. Marx, *Manuscritos: Economia e Filosofia, cit.*, p. 154.
110 – K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro I, Vol. I, p. 97 e Vol. III, p. 1012.
111 – K. Marx, *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel, cit.*, p. 102.
112 – *Cf.*, T. Luckmann, *La Religión Invisible*, pp. 59, 65, 69-70 *et passim;* tradução de Miguel Bermejo, Sígueme, Salamanca, 1973.
113 – E. B. Pasukanis, *Teoria Geral do Direito e Marxismo*, Labor, Barcelona, 1976.
114 – U. Cerroni, *O Marxismo e a Sociedade Democrática*, Avance, 1975, Cap. V; *Metodologia e Ciência Social*, Martínez Roca, Barcelona, 1977, Cap. II; *A Liberdade dos Modernos*, Martínez Roca, Barcelona, 1972, Caps. II, III e IV, etc.
115 —J. M. Vincent, *Fetichismo e Sociedade*, Era, México, D. F., 1977, Caps. II, III e IV.
116 – E. B. Pasukanis, *op. cit.* , Capítulo VII.
117 – P. Berger e S. Pullberg, *The Concept of Refication*, New Left Review nº 35, 1966; uma crítica do mesmo: Igor S. Kon, *O Conceito de Alienação na Sociologia Moderna*, em P. Berger, editor, *Marxismo e Sociologia*, Amorrortu, Buenos Aires, 1972, pp. 146-165.

118 – P. Berger e T. Luckmann, *The Social Construction of Reality*, Penguin, Harmonsdsworth, 3ª edição, particularmente a segunda parte.
119 – P. Berger, *O Dossel Sagrado. Elementos para uma Sociologia da Religião*, Amorrortu, Buenos Aires, 1971; particularmente o Capítulo IV.
120 – J. Braudrillard, *O Sistema dos Objetos*, Siglo XXI, México, 1969; *Crítica da Economia Política do Século*, Siglo XXI, México, 1974.
121 – E. Fromm, *Marx e Seu Conceito do Homem*, Fondo de Cultura Económica, México, D. F., 1962; H. Marcuse, *One-dimensional Man*, Beacon Press, Boston, 1964.
122 – G. Lukács, *Estética*, Grijalbo, México; T. W. Adorno, por exemplo, em *Negative Dialektik*, Frankfurt am Maine, 1966; *Crítica Cultural e Sociedade*, Ariel, Barcelona, 1973; *Prismas*, Ariel, Barcelona, 1962; T. W. Adorno e M. Horkheimer, *Sociológica*, Taurus, Madri, 1971.
123 – *Cf.*, G. Lukács, *História e Consciência de Classe, cit.*, e seu discípulo F. Jakubowsky, *Les Sperestructures Idéologiques dans la Conception Matérialiste de l'Histoire, ciy.*, A. Gramsci, *Quaderni del Carcere*, particularmente *Il Materialismo Histórico* e *Note Sul Machiavelli*, Editori Riuniti, Roma, 1971-1974; P. Anderson, *As Antinomias de Antonio Gramsci*, Fontamara, Barcelona, 1978; J. Habermas, *Problemas de Legitimação no Capitalismo Tardio*, Amorrortu, Buenos Aires, 1975; as contribuições de Bordiga e Trotsky foram recuperadas por Anderson.
124 – *Cf.*, G. Lukács, *Historia e Consciência de Classe, cit.*, "A Coisificação e a Consciência do Proletariado".
125 – *Cf.*, F. Jakubowsky, *Les Superestructures Idéologiques dans la Conception Materialiste de l'Histoire, cit.*, Cap. V.
126 – *Cf.*, J. M. Vincente, *Fetichismo e Sociedade, cit.*, Caps. III e VIIIK.
127 – *Cf.*, Leo Kofler, *Zur Geschichte der Bürgerlichen Gesellschaft*, Mitteldeutsche Druckerei und Verlaganstalt, Halle, 1948; *La Racionalidad Tecnológica en el Capitalismo Tardío*, tradução de Antonio Alcoba Muñoz, Aguilar, Madri, 1981.
128 – *Cf.*, Ernest Mandel, *Le Troisième Âge du Capitalisme*, Vol. III, Cap. XVI, a asserção na p. 232; tradução para o francês de Bernard Keiser, Union Génerale d'Éditions, Paris, 1976.
129 – *Cf.*, K. Marx, *A Ideologia Alemã, cit.*, p. 173.
130 – *Cf.*, G. W. F. Hegel, *Princípios da Filosofia do Direito, cit.*, p. 259.

VI

A PRODUÇÃO DA MERCADORIA FORÇA DE TRABALHO

No modo de produção capitalista, a força de trabalho converte-se numa mercadoria mais submetida a idênticas leis do que o conjunto destas; uma mercadoria que é resultado de um processo de produção concreto, que se troca — vende e compra — no mercado a um preço que oscila em torno do seu custo de produção e, portanto, se aproxima do seu valor de troca, etc. Do ponto de vista teórico, o problema reduz-se a mostrar que a força de trabalho tem, como qualquer mercadoria, um valor de uso e um valor de troca. Mas esse ponto de vista teórico somente responde à realidade e pode se constituir no instrumento principal de sua análise desde que a forma capitalista de produção tenha alcançado um grau suficiente de generalização no conjunto da sociedade. Antes que isto ocorra deve acontecer todo um processo histórico consistente, em grandes traços, na separação entre o produtor e os meios de produção, na generalização da produção mercantil, na irrupção sucessiva do capital nas diversas esferas da produção e na liberação do trabalho de qualquer vínculo coercitivo extra-econômico.

Este processo real está longe da idílica imagem que seguidamente a economia burguesa quer oferecer, em que um produtor independente que não soube se administrar, provavelmente perdulário e preguiçoso, vê-se obrigado a redimir suas culpas mediante o pequeno castigo de ter que se oferecer como mão-de-obra a outro que soube ser trabalhador, previdente e econômico e que conseguiu, portanto, em justa recompensa a seus esforços, conservar e inclusive aumentar seus meios de produção, já podemos dizer, seu capital. Marx ocupou-se dele em diversas oportunidades, particularmente em

alguns de seus artigos para o *New York Daily Tribune*, no Capítulo XXIV d'*O Capital*, primeiro livro, e no quarto caderno dos *Grundrisse*.

O processo pelo qual o trabalho se converte em trabalho assalariado, i.e., a força de trabalho em mercadoria, não é espontâneo. A dissolução das mesnadas feudais, a transformação de terras de trabalho em pasto para as ovelhas, a espoliação dos bens eclesiásticos, a desaparição da propriedade comunal, o roubo de terras fiscais, a transformação da propriedade feudal clássica em propriedade privada moderna, a libertação da terra das servidões e o *clearing of estates* (limpar o campo de camponeses) permitem a acumulação, de um lado, da propriedade e, do outro, do trabalho nu.

Arrancados do campo, privados de propriedade, proibidos de vagabundear, não importa se foram alguma vez ou nasceram de assalariados, agricultores, lacaios feudais ou artesãos independentes, enormes massas de pessoas vêem-se obrigadas, não só economicamente mas também pela força da lei — da lei de pobres ou de desocupados que cairá sobre eles com todo seu peso se não o fazem —, a vender, para subsistir, a única coisa vendável, a única mercadoria de que ainda dispõem: sua capacidade de trabalhar, sua força de trabalho.

Nas primeiras fases do desenvolvimento do trabalho assalariado, a venda da força de trabalho como mercadoria pode ver-se em maior ou menor grau subtraída às leis do mercado pela carência de mão-de-obra especializada em certos setores, pelo peso de costumes ancestrais ou pela existência de um monopólio de demanda em ramos da produção não desenvolvidas ainda, mas, à medida que se estende e se generaliza o regime do trabalho assalariado, o regime da produção e da troca da força de trabalho tende a assemelhar-se cada vez mais ao de qualquer outra mercadoria.

A mercadoria é o ponto nodal da análise econômica marxiana. "À primeira vista", começa dizendo na *Contribuição à Crítica da Economia Política*, "a riqueza da sociedade burguesa aparece como uma imensa acumulação de mercadorias, sendo a mercadoria isolada a forma elementar desta riqueza. A riqueza das sociedades em que domina a forma de produção capitalista", dizem as primeiras linhas d'*O Capital*, "apresenta-se como um 'enorme acúmulo de mercadorias', e a mercadoria individual como a forma elementar dessa riqueza. Nossa investigação, portanto, inicia-se com a análise da mercadoria".(2)

A mercadoria é uma coisa, e como tal pode ser considerada do ponto de vista de sua quantidade ou de sua qualidade. "A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Mas essa utilidade não flutua pelos ares. Está condicionada pelas propriedades do corpo da mercadoria, e não existe à margem delas. (...) Os valores de uso constituem o *conteúdo material da riqueza*, seja qual for a forma social desta"(3). Na sociedade capitalista, os valores de uso são, além disso, portadores materiais do valor de troca.

"O valor de troca apresenta-se como *relação quantitativa*, proporção em que se intercambiam valores de uso de um tipo por valores de uso de outro tipo, uma relação que se modifica constantemente segundo o tempo e o lugar"(4). Cada mercadoria expressa seu valor não numa quantidade determinada de outra, mas nas proporções mais diversas de todas as demais mercadorias. Entre todas elas, pois, tem que haver algo em comum, algo que as converte em comensuráveis. "Agora, se pomos de lado o valor de uso do corpo das mercadorias, restar-lhes-á unicamente uma propriedade: a de serem produtos do trabalho"(5). Mas se abstrairmos o valor de uso, vale dizer, as propriedades sensíveis da coisa mercadoria, também abstrairemos o trabalho de que é resultado, quer dizer, do trabalho concreto. "Esse produto já não é uma mesa ou casa ou fio ou qualquer outra coisa útil. (...) Também já não é produto do trabalho do marceneiro ou do pedreiro ou do fiador ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Com o caráter útil dos produtos do trabalho desfaz-se o caráter útil dos trabalhos representados neles e, portanto, desfazem-se também as diversas formas concretas desses trabalhos; estes deixam de distinguir-se, reduzindo-se em sua totalidade a trabalho humano indiferenciado, a trabalho abstratamente humano"(6). "Enquanto cristalizações dessa substância social comum a elas (essas coisas, as mercadorias, MFE), são valores"(7). Essa "substância social comum" é "uma mesma objetividade espectral, uma mera gelatina humana de trabalho, sem consideração para com a forma em que se gastou a mesma".(8)

"Um valor de uso ou um bem, portanto, só tem valor porque nele está *objetivado* ou *materializado trabalho* abstratamente humano. Como medir, então, a *magnitude* de seu valor? Pela *quantidade* da "substância geradora de valor" — pela quantidade de trabalho — contida nesse valor de uso. A quantidade de trabalho mesma se mede por sua *duração*, e o *tempo de trabalho*, por sua vez, reconhece seu padrão de medida em *determinadas frações temporais*, tais como hora, dia, etc."(9). Naturalmente, não se trata do tempo de trabalho que possa necessitar ou empregar tal ou qual produtor na fabricação de um produto, mas do empregado pela força de trabalho social média, ou da média social do empregado pelas forças de trabalho individuais, segundo o nível técnico alcançado pela produção. Quem se encarrega de tirar a média dos tempos empregados pelos produtores individuais é a concorrência. "É só a *quantidade de trabalho socialmente necessário*, pois, ou o *tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor de uso*, o que determina sua *magnitude* de valor".(10)

A distinção entre valor de uso e valor de troca corresponde à distinção que se estabelece entre trabalho concreto e trabalho abstrato. O trabalho abstrato não é simplesmente uma abstração intelectual, mas uma abstração real, que se produz cotidianamente no processo de intercâmbio de mercadorias. "Essa abstração do trabalho humano geral *existe* no trabalho médio que cada indivíduo médio de uma dada sociedade pode realizar, um gasto produtivo determinado de músculos, nervos, cérebro humano, etc. É trabalho *simples*, para cuja realização cada indivíduo médio pode ser adestrado e cujo trabalho tem que efetuar, seja sob uma forma ou outra. O caráter deste trabalho médio difere nos distintos países e épocas, mas é dado numa determinada sociedade"(11). Esse trabalho geral e abstrato é o que cria o valor de troca, enquanto o trabalho especial e concreto cria o valor de uso. O trabalho concreto do alfaiate cria o casaco, mas só sua redução a trabalho humano abstrato gera o valor de troca do casaco como mercadoria. "O ponto de partida não é o trabalho individual considerado como trabalho comum, mas, ao contrário, parte-se de trabalhos particulares de indivíduos privados, trabalhos que não possuem o caráter de trabalho social geral no processo de troca senão quando se despojam de seu caráter primitivo. O trabalho social geral não é, pois, uma suposição preparada, mas um resultado que se obtém.(12)

Vimos como se produz o valor, mas ainda não a mais-valia, o capital, o valor que se valoriza a si mesmo. Se os produtores de mercadorias trocam estas no mercado por seus respectivos valores, cada um deles obterá dos demais o eqüivalente do tempo de trabalho invertido na produção de sua mercadoria, seja trabalho próprio ou trabalho previamente incorporado a outros materiais de trabalho ou meios de produção empregados na fabricação do que agora vende. Naturalmente, um primeiro possuidor de mercadorias pode enganar um segundo e vender as próprias ou comprar as alheias acima ou abaixo, respectivamente, de seu valor, mas isto somente afeta a distribuição do valor entre os intercambiantes, não sua soma total. "A circulação ou o intercâmbio de mercadorias não cria nenhum valor"(13). Mas, fora da circulação, o possuidor de mercadorias somente entra em relação com sua própria mercadoria, com a mercadoria que produz (e com a que consome, é claro, mas isto não vem ao caso porque se trata então precisamente de destruição do valor). O trabalho com o qual produz sua mercadoria expressa-se num valor, mas não, além disso, numa mais-valia. "O possuidor de mercadorias pode *criar valores* por meio de seu trabalho, mas não *valores que se autovalorizam*. (...) É impossível, portanto, que *fora* da esfera da circulação, o produtor de mercadorias, sem entrar em contato com *outros* possuidores de mercadorias, *valorize seu valor* e por conseguinte transforme o dinheiro ou a mercadoria em capital".(14)

O capital, a valorização do valor, tem que surgir, portanto, da circulação e não tem que surgir dela; tem que surgir da circulação e, ao mesmo tempo, tem que surgir da produção. Se consideramos o ciclo da fórmula geral do capital (que corresponde à circulação mercantil simples), dinheiro-mercadoria-dinheiro, descobrimos que a mais-valia não pode surgir do segundo momento compreendido nela, mercadoria-dinheiro, porque aí se trata da modificação meramente formal que consiste em converter a mercadoria em seu equivalente monetário. Mas a primeira parte da fórmula, dinheiro-mercadoria, é também

um simples intercâmbio de eqüivalentes. Ademais, tomado isoladamente, seja no fim ou no princípio do ciclo, o dinheiro não cumpre outra função que a de realizar, enquanto meio de compra ou meio de pagamento, respectivamente, o preço da mercadoria pela qual se troca. O segredo tem de estar, em tal caso, na mercadoria que aparece no meio do ciclo, mas nem sequer em seu valor, que se troca como equivalente. "A modificação só pode surgir de seu *valor de uso enquanto tal*, isto é, de seu *consumo*. E para extrair valor do consumo de uma mercadoria, nosso possuidor de dinheiro teria de ser muito feliz para descobrir, *dentro da esfera da circulação*, no mercado, uma mercadoria cujo *valor de uso* possuísse a peculiar propriedade de ser *fonte de valor*; cujo próprio consumo efetivo, pois, fosse *objetivação de trabalho*, e portanto *criação de valor*. E o possuidor de dinheiro encontra no mercado essa mercadoria *específica*: a *capacidade de trabalho* ou *força de trabalho*".(15)

Noutras palavras, trata-se de uma mercadoria que apresenta a peculiaridade de que seu consumo produz um valor de troca superior ao seu próprio, e essa diferença é justamente a mais-valia. Se o valor de troca da força de trabalho se determina, como o de qualquer outra mercadoria, pelo valor dos elementos que intervêm em sua produção, fica óbvio que a força de trabalho somente poderá ser fonte da mais-valia uma vez que a produtividade do trabalho tenha se desenvolvido o suficiente para que o trabalhador, numa jornada de trabalho, normal, possa produzir um valor superior ao que se necessita para adquirir os elementos necessários para a produção e reprodução da própria força de trabalho — mas logo voltaremos a esta questão.

"O trabalho passado, contido na força de trabalho, e o trabalho vivo que esta pode exercer, seus custos diários de manutenção e seu rendimento diário, são duas magnitudes completamente diferentes. O fato de que seja necessária *meia jornada de trabalho* para mantê-lo vivo durante 24 horas, de modo algum impede que o operário trabalhe *durante uma jornada completa. O valor* da força de trabalho e sua *valorização* no processo de trabalho são, pois, duas magnitudes diferentes. O capitalista tinha bem presente essa *diferença de valor* quando adquiriu a força de trabalho. Sua propriedade útil, a de fazer tecido ou botas, era só uma *conditio sine qua non*, porque para criar valor é necessário gastar trabalho de maneira útil. Mas o decisivo foi o *valor de uso específico dessa mercadoria*, o de ser fonte de valor, e de mais valor do que o que ela mesma tem. É este o *serviço* específico que o capitalista esperava dela".(16)

Para que quem oferece e quem procura a mercadoria força de trabalho se encontrem no mercado, é preciso que se cumpram, ao menos, duas condições. A primeira, que o ofertador a venda como mercadoria, quer dizer, que seja seu proprietário e possa dispor livremente — em termos jurídicos — dela. Para que essa relação se mantenha, é preciso que o trabalhador venda sua força de trabalho como algo diferente de si mesmo, de sua pessoa, pois do contrário passaria simplesmente a ser um escravo; é preciso, portanto, que a venda somente por um tempo determinado, cendendo-se em usufruto ou, digamos melhor, para seu consumo, mas sem renunciar à sua propriedade. A outra condição é que não tenha outra coisa para vender a não ser sua força de trabalho, tendo portanto que oferecê-la diretamente como mercadoria, o que exige que esteja privado dos meios de produção que lhe permitiriam aplicar seu trabalho produtivo à produção independente de mercadorias e vender estas em vez de sua força de trabalho. "Para a transformação do *dinheiro* em *capital*, o possuidor de dinheiro, pois, tem que encontrar no *mercado de mercadorias o operário livre; livre* no duplo sentido de que, por um lado, dispõe, enquanto homem livre, de sua força de trabalho enquanto mercadoria *sua*, e de que, por outro lado, careça de outras mercadorias para vender, esteja isento e desprovido, desembaraçado de todas as *coisas* necessárias para pôr em atividade sua força de trabalho".(17)

Como Marx afirma, "esta condição histórica implica uma história universal"(18), mas já dissemos antes que esta história não nos interessa aqui. Por ora nos basta saber que esse processo histórico já aconteceu e que a força de trabalho atua na sociedade como mais uma mercadoria. Como mercadoria possui, portanto, um valor, mas como ele é determinado?

"O valor da força de trabalho, como o de qualquer outra mercadoria, é determinado pelo *tempo de trabalho necessário* para a produção e, portanto, também para a reprodução desse artigo específico"(19). A produção da força de trabalho pressupõe a existência do indivíduo que a possui. Considerada a existência do indivíduo como dado, a produção da força de trabalho significa sua reprodução e conservação. Isto exige certa quantidade de determinados meios de subsistência, pelo que o valor da força de trabalho se transforma no valor dos meios necessários para sua subsistência, quer dizer, no tempo de trabalho necessário para a produção destes: "*o valor da força de trabalho* é o *valor dos meios de subsistência necessários* para a conservação do possuidor daquela"(20). Todo processo de trabalho implica um determinado gasto físico do homem que o exercita, logo a soma dos meios de subsistência necessários será a que se precisa para mantê-lo vivo e em condições normais de vida, para repor o gasto correspondente ao esforço realizado; em suma, para que no dia seguinte possa trabalhar da mesma maneira.

"Além disso", acrescenta Marx, "até o *volume das chamadas necessidades imprescindíveis*, assim como a índole de sua satisfação, é um *produto histórico* e depende, portanto, em grande parte do nível cultural de um país, e essencialmente, entre outras coisas, também das condições sob as quais se formou a classe dos trabalhadores livres, e portanto de seus hábitos e aspirações vitais. Por oposição às demais mercadorias, pois, a determinação do valor da força de trabalho contém um elemento histórico e moral"(21). Ou, como diz com maior clareza no pequeno texto *Salário, Preço e Lucro*: "O valor da força de trabalho está formado por dois elementos, um dos quais é puramente físico enquanto que o outro tem um caráter histórico ou social. Seu *limite mínimo* está determinado pelo momento físico", etc.(22)

Detenhamo-nos um momento neste limite mínimo, físico, do valor da força de trabalho. Ricardo já havia formulado que o salário tinha necessariamente que tender a esse nível mínimo por causa da concorrência entre os operários, da mesma forma que por causa da concorrência tendem os preços das mercadorias a se aproximarem dos seus custos de produção. Uma primeira aproximação à economia marxiana poderia levar à mesma conclusão, tanto pela tendência geral dos preços a oscilar em torno do valor, que se converteria em tendência permanente à queda pela existência constante de um exército de reserva industrial de trabalhadores desempregados, como pela necessidade e conseqüente pressão do capital no mesmo sentido de reduzir ao mínimo os salários para aumentar ao máximo a mais-valia extraída numa dada jornada de trabalho.

De fato, os próprios Marx e Engels chegaram a estas conclusões. É certo que Marx e Engels dão, desde o princípio, um salto adiante em relação à teoria ricardiana, ao formular que o nível dos salários depende do ritmo de acumulação dos capitais, e que corrigem suas conclusões ao observar que os salários não se mantêm estavelmente no mínimo, nem sequer apresentam uma tendência estável a descer até ele, senão que flutuam ao seu redor, com elevações e quedas transitórias acima e abaixo dele de acordo com a conjuntura econômica; mas durante um tempo continuaram considerando válida, em geral, essa tendência dos salários em direção ao mínimo vital. Pode-se encontrar mostras disso em numerosos escritos seus. Vejamos alguns exemplos:

Engels, *Esboço de Crítica da Economia Política*, 1844: "Ao operário só corresponde o estritamente necessário, os meios de subsistência indispensáveis, enquanto que a maior parte do produto se distribui entre o capital e a propriedade territorial"(23). Marx, *Miséria da Filosofia*, 1846-1847: "O que é preciso para produzir o trabalho-mercadoria? Justamente, o tempo de trabalho que se necessita para produzir os objetos indispensáveis para a manutenção incessante do trabalho, quer dizer, para permitir o trabalhador viver e deixá-lo em condições de perpetuar sua raça. O preço natural do trabalho não é outra coisa que o mínimo do salário"(24). Marx, *Trabalho Assalariado e Capital*, 1847: "Nos ramos industriais que não exigem apenas tempo de aprendizagem, bastando a mera existência física do operário, o custo da produção desse se reduz quase exclusivamente às mercadorias necessárias para que aquele possa viver em condições de trabalhar. Portanto, aqui o *preço de seu trabalho* estará determinado pelo *preço dos meios de vida indispensáveis*. (...). O custo de produção de força de trabalho simples resume-se sempre nos *gastos de existência e reprodução do operário*. O preço desse custo de existência e reprodução é o que forma o salário. O salário assim determinado é o que se chama de *salário mínimo*. Tal como a determinação do preço das mercadorias pelo custo de produção, esse salário mínimo não vigora para o *indivíduo*, mas para a *espécie*. Há operários, milhões de operários, que não ganham o suficiente para viver e procriar; *mas o salário da classe operária em conjunto* se nivela, dentro de suas oscilações, sobre a base desse mínimo"(25). Marx e Engels, *Manifesto Comunista*, 1847-1848: "Os gastos que um operário implica se reduzem, mais ou menos, ao mínimo do que necessita para viver e para perpetuar sua raça. E já se sabe que o preço de uma mercadoria, e como uma entre tantas o trabalho, eqüivale a seu custo de produção"(26). Marx, *Discurso sobre a Troca Livre*. 1848: "A concorrência reduz o preço de qualquer mercadoria ao mínimo de seus gastos de produção. Assim, o mínimo do salário torna-se o preço natural do trabalho. E o que é o mínimo do salário? Consiste, exatamente, no necessário para fazer produzir os objetos indispensáveis para a manutenção do operário, para deixá-lo em condições de se alimentar melhor ou pior e de propagar um pouco sua raça"(27). Marx, *Salário, Preço e Lucro*. 1865 (dois anos antes do primeiro livro d'*O Capital*): "A tendência geral da produção capitalista não é elevar o nível médio de seus salários (os do operário), mas, pelo contrário, fazê-lo baixar, ou seja, empurrar mais ou menos o *valor de trabalho a seu limite mínimo*."(28)

A distinção de dois elementos, um físico e outro histórico, no valor da força de trabalho, implica que o Marx d'*O Capital* já abandonou inteiramente a idéia de que este consista em, ou tenda para, o mínimo de subsistência. A renúncia é explícita na *Crítica do Programa de Gotha*, de Marx, escrita no ano de 1875. Neste ano aconteceu o congresso de unificação do Partido Operário Social-democrata (de orientação marxista) e a União Geral de Operários Alemães (lasalliana), do qual nasceu o Partido Socialista Operário da Alemanha, cujo programa inicial inclui, entre outras reivindicações, a de "abolir o sistema de salário, com sua lei de bronze", etc.(29). "Assim, pois", clama Marx, "daqui para a frente, o Partido Operário Alemão terá que comungar com a 'lei de bronze do salário' lasalliana! (...) O que acontece é que a luta de Lasalle contra o trabalho assalariado gira quase toda ela em torno dessa chamada lei. (...) A 'lei de bronze do salário' não pertence a Lasalle, como se sabe, mais do que a expressão 'de bronze', copiada das 'grandes leis eternas, de bronze' de Goethe. (...) E se admitimos a lei como cunho de Lasalle, e portanto no sentido lasalliano, temos que admiti-la também com sua fundamentação. E esta qual é? É, como já notou Lange, a teoria da população de Malthus (pregada pelo próprio Lange). Mas, se essa teoria é exata, a famosa lei não poderá ser abolida, por mais que se suprima o trabalho assalariado, porque esta lei não vigorará somente para o sistema de trabalho assalariado, mas para *todo* sistema social. Apoiando-se precisamente nisto, os economistas vêm demonstrando, desde há cinqüenta anos, ou ainda mais, que o socialismo não pode acabar com a miséria, *determinada pela própria natureza*, mas apenas *generalizá-la*, reparti-la igualmente sobre toda a superfície da sociedade!".(30)

Engels, de sua parte, numa nota à edição de 1885 da *Miséria da Filosofia* de Marx, reconhece como ambos tinham aceitado durante um tempo esta lei: "a fórmula segundo a qual o preço 'natural', quer dizer, o normal da força de trabalho, coincide com o salário mínimo, ou seja, com o eqüivalente em valor

às subsistências absolutamente necessárias para a existência e a reprodução do operário, foi estabelecida por mim em primeiro lugar no *Esboço de Crítica da Economia Política (Anais Franco-alemães*, 1844) e n'*A Situação da Classe Operária na Inglaterra*. Como se nota neste lugar [que corresponde ao parágrafo da *Miséria da Filosofia* que acabamos de citar mais acima, MFE], Marx tinha aceitado então esta fórmula. Lasalle tomou-a de nós. Mas embora seja verdade que na realidade o salário tende constantemente a se aproximar ao mínimo, a fórmula em questão não torna-se menos falsa. O fato de que a força de trabalho seja paga em geral e em termos médios abaixo do seu valor não a modificaria. Marx retificou n'*O Capital* essa fórmula (seção *Compra e Venda da Força de Trabalho*) e ao mesmo tempo desenvolveu as circunstâncias que permitem à produção capitalista fazer descer progressivamente abaixo de seu valor o preço da força do trabalho (Cap. XXIII, *A Lei Geral da Acumulação Capitalista*)"(31). Note-se que quando se fala que o preço da força de trabalho desce abaixo de seu valor, este já não é tomado como o valor dos meios de subsistência, mas inclui um novo elemento histórico e social.(32)

É possível esclarecer um pouco mais os componentes do valor da força de trabalho. O primeiro, sobre o qual versava a discussão anterior, são os meios de subsistência do trabalhador. Mas, se a força de trabalho há de durar ao capitalista mais de uma geração, se novas gerações haverão de substituir as já gastas, então o valor da força de trabalho deverá incluir os elementos necessários para que o operário não somente se mantenha, como também se reproduza, o que quer dizer procrie e crie filhos minimamente sãos para que possam mais tarde ocupar seu lugar. Como Marx ressalta, "até o volume das chamadas necessidades imprescindíveis, assim como o caráter de sua satisfação, é um processo histórico". A fome que se satisfaz comendo arroz com as mãos não é a mesma que exige dois pratos e sobremesa comidos com talheres, nem a necessidade de moradia que se resolve com um barraco num subúrbio é a mesma que exige um apartamento com várias peças. Além disso, a própria dinâmica econômica do capitalismo, em que cada capitalista isolado considera os assalariados dos demais capitalistas como clientes reais ou potenciais cujas necessidades devem ser estimuladas ao máximo, gera uma multiplicação constante das necessidades e sua integração progressiva no que se considera um modo de vida normal, embora seja na forma da insatisfação produzida por uma necessidade sentida e não satisfeita.

Mas o que mais chama nossa atenção entre os componentes do valor da força de trabalho é outra coisa: a qualificação, mesmo mínima, que exigem todas ou determinadas tarefas produtivas, qualificação que se obtém mediante a educação e cujo custo passa a fazer parte do dito valor. Como nota o Marx de *Trabalho Assalariado e Capital*, que ainda acha válida a "lei de bronze" dos salários, esta só tende a se tornar realidade "nos ramos

industriais que não exigem o mínimo tempo de aprendizagem, bastando a mera existência física do operário". Na medida em que não seja este o caso, na medida em que se trate de trabalho qualificado, haverá que contar com os custos de seu processo de qualificação.

Vejamos o que escreve n'*O Capital*: "Para modificar a natureza humana geral de maneira que adquira habilidade e destreza num determinado ramo de trabalho, que se converta numa força de trabalho desenvolvida e específica, requer-se determinada formação ou educação, a qual, por sua vez, custa uma soma maior ou menor de eqüivalentes de mercadorias. Conforme o caráter da força de trabalho seja mais ou menos mediato, serão maiores ou menores os custos de sua formação. Esses custos de aprendizagem, extremamente baixos no caso da força de trabalho comum, entram pois no montante dos valores gastos para a produção desta".(33)

No mesmo sentido expressa-se nos *Grundrisse*: "Fora o tempo de trabalho objetivado na condição vital do operário — quer dizer, o tempo de trabalho necessário para pagar os produtos exigidos pela manutenção de sua condição vital —, existe ainda outro trabalho objetivado em sua existência imediata, ou seja, os valores que o operário consumiu para produzir uma determinada *capacidade de trabalho*, uma *habilidade* especial. O valor desta se revela pelos custos de produção necessários para produzir determinada habilidade de trabalho semelhante".(34)

Deve ficar claro, no entanto, que o custo ou parte do custo da educação passa a se integrar no da futura força de trabalho não apenas enquanto qualificação da mesma, na medida em que converte o trabalho que pode render de trabalho simples em trabalho complexo, mas também na medida em que satisfaz uma necessidade socialmente compartilhada e reconhecida. A moradia é uma necessidade fisiológica, ao menos fora de certos climas pouco freqüentes, mas a casa familiar é uma necessidade social e histórica. A moradia, portanto, além de uma necessidade do trabalhador, é uma necessidade do capital que espera voltar a sugar o produto de seu trabalho na manhã seguinte; a casa em "condições dignas", em troca, é exclusivamente uma necessidade do trabalhador. O fato de que tal necessidade se integre no preço da força de trabalho não exige sequer a concordância do capitalista que o emprega, mas sim a da classe trabalhadora. Quando ninguém está disposto a vender sua força de trabalho em troca de um salário que não permita satisfazer tal necessidade, ou quando uma maioria organizada da classe trabalhadora é capaz de impedir que uma maioria o faça ou de impor ao patrão ou ao Estado salários que permitam satisfazer àquela, seu custo passou a fazer parte do custo da força de trabalho.

No ensino, igualmente, há aspectos que são direcionados exatamente para a formação da força de trabalho, para aumentar sua produtividade (em termos de valor) e outros que, simplesmente, satisfazem uma demanda social

de acesso à cultura, no sentido cotidiano que damos a este termo. O trabalhador considera também como um direito a qualificação mesma de seu potencial de trabalho, quer dizer, considera como necessidade própria — porque é uma via para o trabalho em geral, para postos de trabalhos mais desejáveis e para salários mais altos — o que, em todo caso, não deixa em nenhum momento de ser uma necessidade do capital, mas neste caso não há nenhuma dificuldade para compreender a modificação do valor da força de trabalho. É mais que discutível, no entanto, a utilidade da aprendizagem generalizada de uma segunda língua, e está fora de dúvida que as escolas de música, as aulas de religião e até de história não aumentam em nada a produtividade da força de trabalho, nem em termos de produto nem em termos de valor — ao menos não pela via de melhora de sua habilidade. Neste outro caso, nos encontramos simplesmente frente a uma necessidade social, cujo preço de satisfação passa a se integrar no preço da força de trabalho.

E ao falar de necessidades históricas e sociais não nos referimos unicamente ao fato de que não sejam eternas, biológicas, mas nascidas ou começadas a serem aceitas em algum momento no tempo. Referimo-nos, simultaneamente ao fato de que são necessidades geradas, no todo ou em parte, por ou sob o impulso de uma determinada sociedade. A necessidade de ter uma lavadora não deriva simplesmente de que a falta de higiene é incômoda para a gente e para os demais e de que permite lavar com menos esforço. É também o resultado de que a consciência social valoriza a limpeza não só higiênica mas esteticamente, que os que dominam a produção optaram pela produção de mercadorias de consumo e uso individuais frente à possibilidade de serviços coletivos, de que se relega uma série de funções para a esfera do trabalho doméstico, da marginalização da mulher da produção social, da consideração de parte da higiene como algo íntimo, etc. Mas a utilização de lavadoras individuais em vez de coletivas é uma necessidade do capital, não das pessoas; a relegação da mulher não é imposta por nenhuma natureza das coisas, tanto mais quando a humanidade já é capaz de dominar a natureza em campos muito mais problemáticos, mas pela moral sexual dominante; e assim sucessivamente. No entanto, as necessidades que são de ordem econômica, política ou ideológica da sociedade se convertem por um processo de interiorização em necessidades próprias dos indivíduos.

A aprendizagem da constituição — antes as leis fundamentais — da religião ou da história, quer dizer, *dessa* constituição, *dessa* religião e *dessa* história, é muito mais uma necessidade da sociedade face à manutenção da ordem — *dessa* ordem — do que uma necessidade dos indivíduos, mas a sociedade arranja-as para convertê-las em tal. Para uma sociedade que conseguiu convencer durante decênios os homens de que necessitavam usar gravata e as mulheres de que tinham de usar brincos, um vestido incômodo e alguns enfeites perigosos, o anterior é brincadeira de criança. É verdade, como Durkheim notou muito bem, que uma educação de acordo com valores

pessoais diferentes dos valores sociais poderia ser paga mais tarde como inadaptação, mas esqueceu de acrescentar que a adaptação também tem um preço, com freqüência mais alto para os indivíduos e em todo caso para a coletividade.

Isto não quer dizer que, inevitavelmente, todo gasto em educação passe a fazer parte do valor da força de trabalho. O que constitui o valor desta, como o de qualquer outra mercadoria, é o trabalho socialmente necessário empregado em sua produção. Os "excessos" na satisfação da sede de acesso à cultura, assim como os excessos na qualificação pura e simples, constituem trabalho socialmente desnecessário que a sociedade depois não retribui, da mesma forma que também não retribui os excessos em qualquer outra mercadoria.

A velha polêmica sobre as proporções entre cultura geral e cultura funcional, entre ensino humanista e ensino profissional, é em boa parte uma polêmica sobre as proporções que devem manter esses dois componentes necessários, para o capital ou para os trabalhadores, da educação. A vigência permanente dessa polêmica é por sua vez, em boa parte, o resultado de que se trata de dois componentes que se refletem igualmente no valor da força de trabalho, enquanto só um deles aumenta sem discussão sua capacidade de produzir novo valor.

É uma experiência cotidiana o fato de que um trabalho de tipo mais sofisticado tem um valor maior, é melhor remunerado, do que um trabalho de tipo mais simples. Do ponto de vista da medição do valor pelo tempo de trabalho isto não representa nenhuma dificuldade suplementar no plano teórico. "O trabalho que se considera qualificado, mais complexo em relação ao trabalho social médio, é a *exteriorização de uma força de trabalho* em que entram custos de formação mais altos, cuja produção custa mais tempo de trabalho e que tem, portanto, um valor mais elevado do que o da força de trabalho simples"(35). Naturalmente, o caráter complexo de um trabalho não somente se expressa em seu maior valor de troca, mas também em seu maior — valha a expressão — valor de uso, enfim, em sua capacidade para criar, no mesmo tempo, um valor de troca superior ao que criaria o trabalho simples. "Sendo maior o valor desta força, a mesma terá de se manifestar num trabalho também superior e objetivar-se, *durante os mesmos lapsos*, em *valores* proporcionalmente *maiores*".(36)

O fato de que o trabalho complexo, qualificado, "se compõe de trabalho simples composto, de trabalho simples de potência mais elevada"(37), prova-o a forma com que o trabalho complexo se reduz a uma determinada proporção de trabalho simples por efeito da concorrência, independentemente de que os indivíduos tenham ou não consciência disso: "essa redução *leva-se a cabo* de fato quando se estabelecem como valores os produtos de todos os tipos de trabalho. Enquanto valores, são eqüivalentes segundo certas proporções; os mesmos tipos superiores de trabalho avaliam-se em trabalho simples. (...) A diferença qualitativa é, assim, abolida, e reduz-se de fato o produto de um tipo

superior de trabalho a uma porção de trabalho simples"(38). "As diversas proporções em que os diferentes tipos de trabalho são reduzidos ao trabalho simples como a sua *unidade de medida* estabelecem-se através de um processo social que se desenvolve às costas dos produtores, e que por isso a estes parece resultado da tradição".(39)

Saber-se na prática se a proporção entre os salários com que se pagam um determinado trabalho complexo e um trabalho simples corresponde realmente ao devido à diferença nos tempos de trabalho empregados na formação das duas forças de trabalho, i.e., dos dois operários que o exercitam, já é outra história. Precisamente pelo fato de que o ajuste é efetuado através de uma mediação, do intercâmbio de mercadorias, não pode ser total como resultado, mas isso em absoluto diminui sua importância ou sua realidade como tendência atuante. A mediação concreta mesma pela qual se opera esta equiparação, o intercâmbio mercantil, implica estabelecer as mercadorias como eqüivalentes — quer dizer, seus valores como eqüivalentes — e, portanto, sua redução a uma essência comum em que somente possam se encontrar diferenças quantitativas.

Contra Proudhon, que, como Ricardo, confunde a medição do valor das mercadorias pela quantidade de tempo de trabalho empregado em sua produção com sua medição pelo valor do trabalho, escreve Marx: "A concorrência, segundo um economista norte-americano, determina quantas jornadas de trabalho simples estão contidas numa jornada de trabalho complexo. Essa redução de jornadas de trabalho complexo a jornadas de trabalho simples não dá por suposto que se toma o mesmo trabalho simples como medida de valor? Considerar unicamente a quantidade de trabalho como medida de valor, sem levar em conta a qualidade, supõe, por sua vez, que o trabalho simples converteu-se em pivô da indústria. Implica em que os trabalhadores se equipararam mediante a subordinação do homem à máquina ou pela divisão extrema do trabalho; que os homens se esfumam diante do trabalho; que o mecanismo do pêndulo tornou-se a medida exata da atividade relativa de dois operários, da mesma forma que se tornou da velocidade de duas locomotivas".(40)

Resta esclarecer que o dito "trabalho simples" não tem por que ser, necessariamente, trabalho sem nenhuma qualificação em absoluto. Para começar, é difícil imaginar esse tipo de trabalho, tanto mais difícil quanto mais avançam e se estendem as técnicas produtivas. E ainda quando esse trabalho desprovido de qualquer habilidade possa existir, não corresponde ao que pretendemos denominar com o termo "trabalho simples". Não se trata disso, mas do trabalho que qualquer membro da sociedade pode fazer sem necessidade de uma qualificação especial, diferencial. Portanto, o "trabalho simples" não é o mesmo num país colonial de economia centralizada em plantações agrícolas e numa metrópole industrializada. Trata-se de "*trabalho humano* em geral", de "gasto da força de trabalho *simples* que, em termos

médios, todo homem comum, sem necessidade de um desenvolvimento especial, possui em seu organismo corporal. O caráter de *trabalho médio simples* varia, certamente, segundo os diferentes países e épocas culturais, mas está claro para uma sociedade determinada".(41)

Se na época em que Marx escrevia era fácil, talvez, confundir o trabalho simples, unidades de medida de valor, com trabalho não-qualificado em termos absolutos, quer dizer, nada qualificado, hoje já não é possível fazer isso. É evidente que existe um nível mínimo de qualificação necessário para qualquer trabalho, para todos os trabalhos, ou, para sermos mais exatos, para o trabalho simples social médio. Pode-se discutir até o infinito qual seja esse nível preciso, mas não sua existência, que é constantemente acreditada nas condições da contratação do trabalho, nos planos educativos, na existência de um ciclo de formação básica generalizada, etc.

Eis-nos aqui, pois, não importa o que seja concretamente o trabalho simples numa sociedade e tempo determinados, diante de uma mercadoria, a força de trabalho, em cuja produção intervém, em maior ou menor medida, um processo formativo. Ou, visto de outro ângulo, estamos aqui diante do ensino como parte do processo de produção e de formação do valor da mercadoria força de trabalho. Por enquanto não vamos discutir se o ensino é um setor da produção capitalista, se o trabalho de ensinar é um trabalho produtivo, etc. Basta-nos saber que o ensino é qualificação da força de trabalho, parte do processo de produção desse valor de uso da força de trabalho que consiste em produzir um valor de troca superior ao próprio.

A educação apresenta-se assim como o processo de conversão do trabalho simples em trabalho complexo, ou de qualificação do trabalho em geral. Produz uma força de trabalho capaz de gerar um valor de troca maior no mesmo tempo. Para produzir isso, é necessário consumir-se toda uma quantidade de horas de trabalho vivo, como são as jornadas dos educadores e as dos próprios alunos (na realidade, os anos), assim como de trabalho morto, cristalizado em objetos como os materiais que se empregam no processo educativo, os edifícios, etc. Todo esse tempo de trabalho vivo ou morto incorpora-se à mercadoria força de trabalho, ou, digamos melhor, a seu valor, independentemente do tempo que possa tardar aquela em se apresentar à venda no mercado.

O fato de que a mesma atividade possa servir e sirva simultaneamente a outros fins não altera em nada a validade do que foi dito. Assim, por exemplo, o fato de que os pais que enviam seus filhos à escola ou os professores que os recebem tenham uma idéia socrática ou agostiniana da educação não impede que, de fato, se lancem de cabeça na prosaica tarefa de qualificar sua força de trabalho, de aumentar seu valor como mercadoria: talvez não saibam, mas o fazem. Da mesma maneira, o fato de que uma sociedade determinada possa alimentar qualquer tipo de idéias mais ou menos sensatas ou descabidas sobre a escola, como pensar que é um reduto da virtude ou uma poderosa alavanca de mobilidade social, tampouco modifica em nada o desempenho da função citada.

Ao mesmo tempo que corresponde às necessidades do sistema produtivo, a generalização do ensino ou a ampliação do ciclo do ensino generalizado podem perfeitamente responder à opinião de uma época, numa sociedade determinada, sobre o direito do homem a um certo nível de formação independentemente de qualquer necessidade do trabalho. Assim, as mesmas coisas podem aparecer indistintamente como parte do empreendimento de qualificar a força de trabalho com fins eminentemente práticos ou como parte da satisfação de um indiscutível direito de todos os homens e mulheres a terem acesso em algum grau à cultura. Essa diversidade de objetivos para uma mesma atividade tampouco coloca problema algum.

Acontece outro tanto se pensamos em termos menos idílicos e colocamos o papel do ensino no processo de socialização secundária dos indivíduos, nos mecanismos pelos quais dentro dela se inculca e se provoca a interiorização dos valores, idéias, atitudes, etc., dominantes na sociedade, na função de legitimação, que cumprem com particular eficácia as instituições educacionais com seus mecanismos de concorrência e seleção ou qualquer outra coisa deste tipo.

Tampouco tem a menor importância a polêmica sobre se quem se beneficia do processo educativo é o educando como indivíduo porque obtém uma formação, o mesmo educando como trabalhador porque consegue aumentar o valor de sua força de trabalho, ou o capitalista porque consegue que a sociedade ou os particulares financiem a produção de uma mercadoria de que ele será o que mais vai se beneficiar.

O fato, enfim, de que esse trabalho formativo aconteça na própria família, na fábrica ou numa instituição especial como é a escola, em estabelecimentos privados ou em estabelecimentos públicos, dentro da rede educacional formal ou de uma rede paraformal, pode trazer diferenças nos resultados obtidos, mas não afeta a natureza e a função gerais do processo em si.

Além disso, também não influi em nada, no que nos interessa agora, o problema de que o tempo de trabalho empregado no processo de produção de uma força de trabalho complexa, qualificada, possa ser considerado como um investimento paterno que, injustamente, só beneficiaria o filho; como um excedente sobre o valor da força de trabalho do pai provisoriamente cedida pelo capitalista para assegurar a mercadoria humana de amanhã, ou como um empréstimo do Estado, quer dizer, do capitalista coletivo, aos indivíduos, que será ressarcido por outras vias.

Em qualquer caso, a educação fica localizada como parte do processo de produção da força de trabalho e da formação de seu valor, e a educação diferencial, quer dizer, as diferentes quantidades de trabalho empregadas na produção das forças de trabalho individuais, como base das diferenças de valor dos diferentes trabalhos e, portanto, das diferenças entre os salários de trabalhadores qualificados e não-qualificados, ou com diferentes níveis de qualificação.

A afirmação de que a educação é parte do processo de formação da força de trabalho é também certa noutro sentido, que Marx não viu, mas que foi apontada por alguns autores de nossos dias e já foi entrevista, e inclusive poderosamente argumentado, por alguns dos defensores da escolarização universal no século passado. O cristão sempre soube que tinha de ganhar o pão com o suor do seu rosto, mas nem a civilização cristã teve uma idéia estável de até onde devia chegar esse suor nem o capital fez das crenças religiosas uma condição para ter acesso à pouco desejável categoria de trabalhador assalariado. Na sua expansão, tanto dentro da Europa, quando obrigou milhões de camponeses a abandonar suas terras e ir para as cidades, como nas colônias, onde teve que enfrentar povos que raramente concebiam a idéia de levar o trabalho além dos limites necessários para cobrir suas primeiras necessidades, o capital não pôde se limitar a abrir manufaturas ou fábricas e esperar que afluíssem os trabalhadores, mas teve que forçar uma mudança na idéia que os homens tinham do trabalho.

Nenhuma forma de trabalho anterior ao trabalho manufatureiro e fabril colocou as mesmas exigências de cotidianidade, regularidade, intensidade, repetitividade, coordenação, atenção, etc., a não ser que consideremos as galeras e outras pequenas esferas excepcionais. Sem dúvida, os primeiros operários manufatureiros tiveram que se adaptar diretamente às condições impostas pelo novo modo de produção e terminaram por fazê-lo, mas isso não aconteceu sem atritos: abandonos, opção pela vagabundagem, revoltas contra a introdução da maquinária, etc. Nem a idiossincrasia acumulada durante séculos de economia agrícola nem as condições de desenvolvimento da infância no meio familiar eram precisamente as mais adequadas para preparar os futuros trabalhadores para sua incorporação ao rigoroso mecanismo produtivo da manufatura ou da indústria.

A escola, cujos métodos de funcionamento e formas de organização interna mudaram radicalmente ao longo dos séculos XVIII e XIX, vai ser quem fornecerá o espaço e o limite adequado para essa aprendizagem que a indústria exige. Jules Simon, que mais tarde seria ministro de Instrução Pública da III República, publicou em 1867 uma obra, *O Operário de Oito Anos*, em que buscava e propunha a forma para que a escola contribuísse para pôr de pé "o glorioso e poderoso exército do trabalho"(42). A escola e o serviço militar eram para ele eficazes "máquinas de urbanização e de formação para o trabalho assalariado, doméstico, através da inculcação de hábitos de vida coletiva, de movimentos de conjunto, e sobretudo de obediência que inoculam nos corpos de cada um".(43)

Foucault recentemente chamou a atenção para este aspecto da formação escolar. "Houve, durante a idade clássica, toda uma descoberta do corpo como objeto e alvo do poder. Poderiam se encontrar facilmente sinais desta grande atenção dedicada então ao corpo, ao corpo que se manipula, que se dá forma, que se educa, que obedece, que responde, que se torna hábil ou

cujas forças se multiplicam. O grande livro do Homem-máquina foi escrito simultaneamente sobre dois registros: o anátomo-metafísico, de que Descartes tinha composto as primeira páginas e que os médicos e filósofos continuaram, e o técnico-político, que esteve constituído por todo um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares, e por procedimentos empíricos e reflexivos para controlar e corrigir as operações do corpo. (...) A estes métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que garantem a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, é que se pode chamar as 'disciplinas'. Muitos procedimentos disciplinares existiam desde há muito nos conventos, nos exércitos, também nas oficinas. Mas as disciplinas chegaram a ser durante os séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação".(44)

Em coincidência forçosa com Jules Simon, Foucault sublinha o papel especialmente importante desempenhado nesta domesticação do corpo pelo serviço militar e a escola. Ambos põem em funcionamento um controle da atividade que inclui a organização do emprego geral do tempo, a elaboração temporal do ato individual, o estabelecimento de uma correlação entre o corpo e o gesto, a articulação entre o corpo e o objeto que se manipula e a utilização exaustiva do tempo(45). Enfim, o mesmo tipo de controle que o capital imporá na fábrica ao trabalho assalariado. A escola, assim, independentemente de fazer parte ou não de sua teleologia declarada, como no caso de Jules Simon, aparece mais uma vez como funcional face às exigências da fábrica moderna.

Mas a esse tema voltaremos somente num capítulo posterior.

Em geral, na medida em que todo processo de produção consome, além de força de trabalho, matérias-primas, produtos semi-elaborados, meios de produção, etc., que adquire como mercadorias no mercado, o barateamento dos custos num ramo da produção aparece como condição para seu barateamento noutros. Assim, um barateamento da mão-de-obra ou outros custos na extração do carvão permite um barateamento dos custos da indústria siderúrgica, o que por sua vez diminui os gastos da indústria automobilística, podendo permitir uma baixa de preço dos transportes e, portanto, da mão-de-obra em geral, etc. Isto, evidentemente, é mais certo nuns casos do que noutros: a diminuição do custo de produção dos diamantes, por exemplo, terá mínimas repercussões, fora da ourivesaria, nos custos das casas especializadas em cristais ou da fabricação de agulhas para toca-discos, no melhor dos casos, mas sua influência será nula noutros setores da produção.

Em troca, o barateamento daquelas mercadorias ou serviços cujo emprego é mais comum nos diferentes setores industriais terá efeitos maiores. Este pode ser o exemplo dos combustíveis, para dar um, mas não há dúvida de que o caso paradigmático é o da força de trabalho, que intervém diretamente na formação dos custos de todas as mercadorias — e ainda indiretamente na hipótese da máxima automatização, que por outro lado nunca pode ser total em sentido estrito.

"Para diminuir o *valor da força de trabalho*", escreve Marx, "o *acréscimo da força produtiva* tem que se dar nos ramos industriais cujos produtos determinam o valor da força de trabalho, e que, portanto, pertencem ao âmbito dos meios de subsistência habituais ou podem substituí-los".(46)

Agora, o que Marx diz para os "ramos industriais" cujos produtos determinam o valor da força de trabalho vale também para qualquer processo produtivo de qualquer bem ou serviço que intervenha decisivamente na formação do dito valor. A este respeito, tanto faz que se trate de mercadorias ou de serviços, da indústria, da agricultura ou do setor terciário, de um ramo explorado de forma capitalista ou não: o essencial reduz-se ao peso específico de seu produto no valor da força de trabalho.

Aqui somente vamos nos ocupar de um componente do valor da força de trabalho: sua formação, qualificação, etc. É claro, no entanto, que existem muitos outros componentes de tal valor e, portanto, muitas outras vias para reduzi-lo, mas não são nosso tema.

A formação da força de trabalho dá-se fundamentalmente na escola e no próprio emprego. Mas, como noutros campos, a forma mais drástica de diminuir custos, antes que modificar os processos de produção propriamente ditos, é muitas vezes modificar as necessidades a satisfazer e o modo de fazê-lo. Mais concretamente, no campo que nos interessa, a forma mais simples e eficaz de diminuir o valor da força de trabalho é a desqualificação das tarefas produtivas, dos empregos ou postos de trabalho. A qualificação de um trabalhador pode ser tão cara como se queira, mas seu valor só se realiza se o trabalho investido em criá-lo é socialmente necessário, ou, dito de forma mais simples, se suas capacidades e habilidades são necessárias para a produção. Os três impulsos principais para a desqualificação dos postos de trabalho vieram por intermédio da divisão manufatureira do trabalho, a introdução da maquinária e a direção ou gestão (*management*) científica (quer dizer, o taylorismo).

A divisão manufatureira do trabalho decompôs os diferentes ofícios e processos produtivos numa série de partes constitutivas para cuja realização de modo nenhum se precisava da qualificação dos velhos mestres ou oficiais. O processo produtivo total apresentava uma complexidade igual ou inclusive maior, mas sua unidade só existia do lado do capital ou seus agentes. Os trabalhadores, pelo contrário, viam reduzidas suas funções a tarefas repetitivas e monótonas que requeriam habilidades mecânicas, mas não compreensão geral nem capacidade criativa.(47)

A aplicação da maquinaria generalizou, acelerou e intensificou esse processo. No princípio, a máquina desempenha somente tarefas isoladas num contexto geral de tarefas manuais realizadas por operários mais ou menos hábeis. Mas o panorama final de sua implantação, particularmente com a automatização parcial ou total, é que é o operário quem ocupa os poros

deixados pelo grande autômato, geralmente em funções de alimentação ou vigilância de caráter bastante simples e que não exigem nenhuma verdadeira qualificação, fora umas poucas habilidades que se adquirem rapidamente no próprio local de trabalho.

O taylorismo, baseado na divisão manufatureira do trabalho e desenvolvimento da maquinaria já existentes, constitui o passo definitivo neste processo. Taylor introduziu o estudo sistemático dos tempos necessários para a realização de diversas tarefas parciais, o que implicava a codificação ao máximo dessas tarefas e possibilitava ao capital um cálculo exato do rendimento dos trabalhadores(49). Gilbreth, um dos seus discípulos, acrescentou mais tarde ao estudo dos tempos o estudo dos movimentos, com o objetivo de economizar qualquer esforço não produtivo, quer dizer, de que todo esforço fosse diretamente produtivo(50). A obsessão de toda a escola taylorista é eliminar qualquer vestígio de trabalho intelectual ou funções de concepção da oficina, do escritório, etc., para constituí-los em monopólios da direção, ou seja, do capital e seus comparsas.

Essa evolução envolve uma diminuição sistemática das qualificações necessárias para desempenhar qualquer posto de trabalho. Certamente, não se trata de um processo que se consiga de uma vez por todas para o conjunto da produção capitalista, mas que se reproduz no desenvolvimento de cada novo ramo da produção e vai abarcando sucessivamente diversas esferas dentro de um mesmo ramo. Em todo caso, nos encontramos diante do aparente paradoxo de que, quanto mais se tecnifica um processo produtivo, quanto mais direto e extenso é o papel desempenhado nele pela ciência e pela técnica, mais se simplificam as tarefas do trabalho, e com elas, as qualificações requeridas do trabalhador.

A literatura oficial tende a ocultar esse processo mediante duas sibilinas confusões. Em primeiro lugar, identificam-se habilidades parciais e qualificações. A divisão do trabalho dentro da oficina, como argumentava Adam Smith, desenvolve ao máximo o virtuosismo do operário detalhista, mas numa tarefa insignificante. Este virtuosismo ultraparcial não deve ser confundido de modo algum com a velha maestria que supunha o domínio do processo produtivo no seu conjunto, da generalidade das tarefas de execução e das complexidades da concepção. Em segundo lugar, inventam-se qualificações fictícias para o bom andamento estatístico das coisas. Assim, por exemplo, supõe-se contra toda evidência que um empregado de escritório tem necessariamente uma qualificação maior que a de um trabalhador manual, ou que o camponês que deixa de organizar sozinho o cultivo de sua terra e passa a desempenhar qualquer função na indústria tenha dado um salto na escala das qualificações.

A divisão do trabalho, a implantação da maquinaria e a introdução do taylorismo começaram pela indústria e, mais concretamente, no interior da oficina. No entanto, progressivamente foram se estendendo, horizontalmente, aos serviços, ao comércio e ainda à agricultura, e, verticalmente, ao trabalho administrativo e inclusive às funções de controle da mão-de-obra e de investigação, desenvolvimento, desenho, etc., que foram se desligando da esfera dos próximos do capital para cair sob condições crescentemente assimiláveis às dos proletários.

A divisão desenvolvida do trabalho, ao isolar diversas funções que requerem diferentes graus de qualificação, permite em primeiro lugar diminuir os custos gerais da força de trabalho em cada processo produtivo. Charles Babbage formulava assim este "princípio": "Dividindo o trabalho a executar em diferentes processos, cada um dos quais requer distintos graus de capacitação (*skill*) ou de força, o mestre fabricante pode comprar exatamente a quantidade precisa de ambas necessária para cada processo; pelo contrário, se todo trabalho fosse executado por um trabalhador, essa pessoa deveria possuir a qualificação suficiente para executar a mais difícil, e força suficiente para executar a mais trabalhosa das operações em que se divide a arte".(54)

Mas a maquinaria e a administração científica, mais especificamente, permitem simplificar todas e cada uma das tarefas parciais até o limite — quer dizer, das tarefas que não são absorvidas pelo autômato e continuam nas mãos dos trabalhadores. Isto, além de outras virtudes como as de impossibilitar o controle do trabalhador sobre seu trabalho, tornar os operários intercambiáveis e descartar qualquer interesse intrínseco dos empregos, tem a de diminuir o tempo e, portanto, o custo de formação da mão-de-obra. Um estudo do *Technology Project* da Universidade de Yale, segundo informa Braverman, descobriu que na linha de montagem final de uma grande indústria automobilística "o tempo médio dos ciclos de trabalho era de três minutos. Quanto ao tempo de aprendizagem, de umas poucas horas a uma semana eram suficientes. Para 65 por cento da força de trabalho, o tempo de aprendizagem era inferior a um mês".(52)

Veja-se também, como exemplo, o que diz o Departamento de Trabalho dos Estados Unidos sobre os trabalhadores "semi-qualificados": "Os trabalhadores semi-qualificados só recebem ordinariamente um breve treinamento no próprio local de trabalho. Normalmente dizem a eles exatamente o que têm de fazer e como têm de fazê-lo, e seu trabalho é estreitamente supervisionado. Com freqüência repetem os mesmos movimentos ou as mesmas tarefas durante toda a jornada de trabalho.

"Os trabalhadores semi-qualificados não precisam investir muitos anos em aprender suas tarefas. Os trabalhos semi-qualificados mais simples, repetitivos e rotineiros, podem ser aprendidos num dia e dominados numas poucas semanas. Inclusive os trabalhos que requerem um maior grau de qualificação, como o de motorista de caminhão, podem ser aprendidos em alguns poucos meses. Ao mesmo tempo, a adaptabilidade — a capacidade para aprender rapidamente novas tarefas, incluindo o manejo de novas máquinas — é uma importante qualificação dos trabalhadores semi-qualificados".(53)

A crescente complexidade técnica dos processos produtivos e a massificação e extensão no tempo da escolarização propiciaram a ilusão de se acreditar que as tarefas realizadas pelos trabalhadores e as qualificações requeridas para isso são cada vez maiores — principalmente entre sociólogos, educadores e outras pessoas que jamais pisaram numa fábrica. A realidade é justamente o contrário. A imensa maioria das invenções técnicas, à parte de seus efeitos sobre a qualidade e quantidade de produtos e a produtividade do trabalho — discutíveis, estes últimos, apesar de Taylor e sua escola: está comprovado que as taxas de ausência, impontualidade, abandono, realização imperfeita de tarefas e pequenas sabotagens diminuem radicalmente quando ao se romper a cadeia e se dar aos trabalhadores um maior controle de seu processo de trabalho, ou quando ao permitir-lhes ao menos realizar uma ampla gama de tarefas, consegue-se com que se interessem por elas — tem, ao simplificar as funções do trabalhador, o efeito de reduzir as qualificações exigidas, o que faz diminuir o custo da força de trabalho individual e coletiva. É certo que a mecanização e a automatização da produção geram novas camadas de trabalhadores com um alto grau de qualificação, mas, mesmo na hipótese de que tudo fosse simples assim, trata-se de setores muito minoritários dentro do conjunto da força de trabalho, que sofre um processo de desqualificação maciço. Além disso, inclusive estas novas funções vão caindo sucessivamente sob o domínio da divisão do trabalho. Assim, as tarefas de investigação, desenvolvimento e planejamento, quando se realizam em grande escala no limite de unidades produtivas do tamanho adequado, podem ser submetidas como quaisquer outras à parcelarização e ao esvaziamento a que tende invariavelmente o trabalho no sistema de produção capitalista. Inclusive as tarefas de manutenção da maquinaria, que aparentemente requeririam altas qualificações entre os trabalhadores manuais, acabam por desaparecer como funções qualificadas no sentido estrito: primeiro, não são todos os trabalhadores, mas apenas alguns especializados nessa função os que se ocupam da localização de avarias, reparações, etc; segundo, inclusive o trabalho destes tende a ser substituído pela detecção automática das anomalias e a substituição em vez da reparação das peças ou mecanismos afetados. Assim, para dar um exemplo, é incomparavelmente mais fácil e mais barato substituir um circuito integrado do que consertá-lo.

Mas a pressão para reduzir o custo da formação da força de trabalho não acaba aqui. Seja qual for a complexidade das tarefas produtivas, a qualificação do trabalho para desempenhá-las pode ser conseguida com custos variáveis. Os dois meios fundamentais pelos quais o trabalhador tem acesso a esta qualificação — referimo-nos sempre à qualificação real, não a suas certificações mais ou menos certas ou ilusórias — são a aprendizagem no próprio local de trabalho e a educação formal, ou seja, a escola.

A formação no próprio local de trabalho não requer muitas vezes nenhum procedimento nem técnica especiais. O próprio desejo de conservar o

emprego, no qual geralmente se está à prova, funciona como um "reforço" suficiente para que o trabalhador em formação ponha em funcionamento suas capacidades e aprenda o que querem fazê-lo aprender. Em grande parte dos processos de trabalho, as tarefas podem ser aprendidas mediante sua prática direta sob a supervisão de um encarregado ou um veterano, sem necessidade de um procedimento específico de instrução. Mas ainda assim, quando esse processo específico se revela necessário, as empresas costumam mostrar-se bastante mais sensíveis que as escolas às técnicas pedagógicas ao seu alcance: meios audiovisuais, técnicas grupais, expediente comportamentais, etc.

Por outro lado, necessite ou não um procedimento específico, os empregadores costumam arranjar as coisas para que os custos reais e inclusive os imaginários dessa formação não saiam do seu bolso, mas dos próprios trabalhadores ou dos cofres públicos. O Estado, sempre compreensivo, regula diligentemente para isso a contratação temporal, os contratos de aprendizagem e práticas, as prestações de serviço em tempo parcial, os acordos sobre a formação profissional e ocupacional, as isenções fiscais ou da previdência social para promover a "criação de empregos" e um longo *et cetera*.

O outro cenário onde acontece essa formação, dissemos, é a escola. Embora constantemente se ouça clamar pela adequação ou inadequação do conteúdo da educação formal (os currículos) às "necessidades da economia", a relação e inclusive a possibilidade mesma de ajuste entre uma e outra é mais do que discutível. Por um lado, como acabamos de argumentar, a qualificação exigida para os postos de trabalho reduz-se enquanto a escolarização se prolonga e amplia. Por outro, a economia capitalista apresenta, em termos de qualificação da força do trabalho, exigências constantemente mutáveis, enquanto a escola mostra uma muito notável capacidade de resistência à qualquer mudança. Apesar de todos os discursos e declarações oficiais sobre a formação "contínua", "permanente", "recorrente", etc., a realidade continua sendo que as pessoas recebem concentrada nos primeiros anos de sua vida uma formação que deveria, supostamente, servir-lhes para toda sua vida de trabalho, ao mesmo tempo que a maior parte das predições sobre as futuras exigências da produção, a evolução das profissões e ofícios, etc., costuma distinguir-se por sua notável capacidade de não dar certo. Ivar Berg argumentou de maneira bastante convincente que a escola produz um fenômeno de superqualificação, quer dizer, que os "resultados" em matéria educacional há muito tempo excederam as exigências da produção — sempre em termos de qualificação e habilidades (59). Berg argumenta inclusive que a educação pode acabar por se converter numa desvantagem para os empregadores, pois num estudo sobre a produtividade, o abandono e faltas entre os trabalhadores têxteis descobriu-se que o rendimento dos trabalhadores, tal como se costuma entender normalmente, guardava uma relação inversa com sua educação.

O caso é que a educação formal serve para muitas outras coisas além da qualificação da força de trabalho: é um estacionamento onde deixar as crian-

ças, oculta o desemprego real, forma bons cidadãos, educa futuros consumidores, adestra trabalhadores dóceis, facilita a justificação meritocrática da divisão em classes da sociedade capitalista, permite que a propriedade se esconda atrás do emaranhado da administração, oferece uma oportunidade a capitais improdutivos, satisfaz a demanda popular de cultura e distrai a população de outros problemas mais importantes, etc. — posteriormente trataremos de algumas destas funções. Agora, o fato de que muitas destas funções contribuam apenas indiretamente ou não o façam de forma nenhuma para aumentar a produtividade do trabalho, não quer dizer que não se incorporem ao valor da força de trabalho: na medida em que a consciência social identifica-as, com os rótulos que aqui lhes demos ou com outros, como parte das necessidades do trabalhador ou sua família ou como elementos contribuintes da futura força de trabalho, elas se incorporam. É possível que a escola favoreça uma série de disposições e capacidades genéricas, não específicas, que se bem não preparam para nenhuma função produtiva concreta, diminuem os custos de qualquer treinamento específico no próprio local de trabalho ou em programas organizados pelas empresas. De fato, poder-se-ia postular que existe uma certa divisão desse trabalho formativo: enquanto a maioria das habilidades e capacitações suscetíveis de aplicação direta na produção se adquirem no próprio trabalho ou nas suas proximidades, o resto dos aspectos que se integram na formação em sentido amplo da força de trabalho ou que a acompanham continua sendo competência da escola.

Em parte por esta divisão e em parte por outros fatores, como a identificação de educação formal com acesso à cultura, a crença popular nas virtudes sociais promotoras da escolarização ou a dinâmica institucional própria da escola, o fato é que a forma mais óbvia de diminuir a repercussão da escolarização no valor da força de trabalho, a redução do período escolar, se apresenta simplesmente como algo descartado de antemão: o período de escolarização e o público da escola tendem incessantemente a aumentar — o que de modo algum deve se confundir com a democratização do acesso ao ensino, que frente ao acesso maciço se divide horizontal e verticalmente. Mas, sejam quais forem as funções da escolarização e sua duração, o certo é que pode se realizar com custos diferentes e torna-se, em princípio, tão suscetível de barateamento ou encarecimento como qualquer outro bem ou serviço.

Chegados a este ponto, e uma vez que o ensino não deixa de ser um setor da produção, podemos considerá-lo à luz da análise de Marx sobre a produção da mais-valia absoluta e relativa(55). Não é preciso dizer que aqui torna-se ocioso o problema de se no ensino se produz mais-valia de nova extração ou se se absorve mais-valia criada noutros setores (destes nos ocuparemos no Capítulo VIII).

Supondo que as mercadorias se vendam por seu valor e que o preço da força de trabalho não desça em princípio abaixo do seu valor, a quantidade

de mais-valia (ou de mais-trabalho) dependerá da duração da jornada de trabalho, da intensidade e da força produtiva do trabalho. Analisaremos agora o que acontece quando varia um desses três fatores mantendo-se constantes os demais. É óbvio que se podem dar também variações em dois deles ou nos três simultaneamente, e que a resultante final dependerá de quais dessas variações se dão, em que sentido e com que magnitude. Isto implica em que a análise casuística seria mais complicada, mas não invalida o que vamos ver sobre cada uma das possíveis variações isoladas.

Suponhamos, em primeiro lugar, que a força produtiva do trabalho varia enquanto a jornada e a intensidade se mantêm constantes. Como o valor se mede pelo tempo de trabalho, a quantidade total de valor produzida por uma força de trabalho determinada será a mesma, mas se traduzirá numa massa maior de produtos de menor valor unitário. Os procedimentos para aumentar a força produtiva do trabalho no ensino são em essência os mesmos que em qualquer outro setor da produção: investimento em capital constante — geralmente fixo — e melhora das técnicas produtivas e organizativas. Um exemplo do primeiro podemos encontrar na introdução de meios audiovisuais e outros materiais que façam aumentar a quantidade de alunos de que possa se ocupar um único professor. E um exemplo do segundo, no emprego de diversas técnicas pedagógicas: "reforços", ensino programado, etc. Se essas mudanças permitem ao professor (entende-se que falamos do professor para simplificar, pois dever-se-iam incluir aqui todos aqueles cuja força de trabalho intervém diretamente — e não através de sua realização em mercadorias — na qualificação de nova força de trabalho por meio do ensino), com uma mesma duração e intensidade de seu trabalho, se ocupar de um número maior de alunos e transmitir-lhes a mesma quantidade de conhecimentos e habilidades por cabeça, o valor unitário da força de trabalho de cada um deles no final do processo baixará correspondentemente. Se, pelo contrário, a produtividade aumentada da força de trabalho do professor se emprega em transmitir uma maior quantidade de conhecimentos e habilidades ao mesmo número de alunos, os resultados serão parecidos: uma maior quantidade de conhecimentos e habilidades terá sido transmitida ao mesmo custo, o que equivale a dizer que cada um desses conhecimentos e habilidades terá sido transmitido a um custo menor. O valor individual de cada unidade de força de trabalho no final do processo continuará sendo o mesmo, mas somente será realizável no mercado se este exigir a nova quantidade de conhecimentos e habilidades, enquanto que se esta exceder o que o mercado requer, então se terá investido na formação da nova força de trabalho mais tempo de trabalho do que o socialmente necessário, o que fará baixar seu preço unitário e o resultado para os empregadores será o mesmo que se se tivesse transmitido a velha quantidade de conhecimentos e habilidades a um número maior de indivíduos.

Suponhamos, em segundo lugar, que a jornada de trabalho e a força produtiva do trabalho se mantêm constantes enquanto varia sua intensidade. Neste caso aumenta tanto a quantidade total de produtos produzidos por uma

determinada quantidade de trabalhadores como a quantidade total de valor gerado, pois, mantendo-se constante a força produtiva do trabalho, cada produto exige a mesma quantidade de trabalho que antes, ainda que agora se exija do trabalhador realizá-lo em menos tempo. Um exemplo claro disto no ensino seria o aumento do número de alunos por professor, supondo que se exigiria deste conseguir os mesmos resultados que antes com cada aluno. Há uma parte do rendimento escolar, a que Freire denominaria de "educação bancária", que é medível por meio de exames, provas e testes de diversos tipos, mas outras coisas que a escola produz, desde a capacidade de raciocínio abstrato até o conformismo, não são tão fáceis de quantificar, embora não falte quem tente. Os professores, de fato, tendem a argumentar o contrário: que a intensidade de seu trabalho deve ser considerada como um parâmetro dado, pelo que um aumento do número de alunos se traduzirá necessariamente num menor investimento de trabalho em cada aluno e vice-versa. Daí a reivindicação permanente de um número menor de alunos por turma, mas parece claro que também não dá para aceitar como válida sem matizes, seja justa ou não como reivindicação, a idéia que os professores têm de seu trabalho: em princípio, não há razões suficientes para negar a possibilidade de que o trabalho dos professores possa ser intensificado, e está claro que a reivindicação de menos alunos por turma tem como um de seus objetivos essenciais aumentar o emprego. Uma maior intensidade do trabalho deveria fazer variar também o valor da força de trabalho, já que ao se exigir um maior esforço esta tenderá a se consumir antes, mas se a jornada se mantém constante a quantidade de mais-trabalho será em todo caso maior, e será ainda maior se o empregador conseguir manter o preço da força de trabalho onde estava ou, em todo caso, abaixo do seu novo valor. A dependência da mais-valia ou do trabalho excedente, em qualquer caso, da intensidade do trabalho explica a resistência dos empregadores — sejam empresários ou o Estado — a diminuir o número de alunos por turma, embora essa medida seja recomendada pela pedagogia em bloco e conte com as bênçãos teóricas de todo tipo de órgãos oficiais nacionais e internacionais. Supondo um salário constante, com o aumento da intensidade do trabalho eleva-se a massa total de valor produzido, que, no caso que tomamos como exemplo, se reparte em quantidades individuais iguais às anteriores, mas entre um número maior de alunos; no entanto, também é possível um aumento da intensidade do trabalho por outras vias que não o aumento do número de alunos, que se traduziria então em valores superiores depositados num número igual de indivíduos, ou, é possível, uma combinação das duas variantes.

Em terceiro lugar, suponhamos que a força produtiva e a intensidade do trabalho se mantêm constantes enquanto varia a duração da jornada de trabalho. Neste caso cada produto individual requer o mesmo tempo de trabalho que antes, o que faz com que seu valor unitário se conserve constante, mas aumentam a massa total de produtos e o valor global produzido.

Esse caso se daria no ensino se cada professor dedicasse um número maior de horas a um número maior de alunos, mas o mesmo número de horas a cada aluno ou a uma quantidade dada destes. Se o empregador dos professores é um empresário, embolsará então uma maior quantidade de mais-valia, já que, mantendo-se constante o preço da força de trabalho docente e, portanto, o tempo de trabalho necessário do professor, aumenta o mais-trabalho. Se o empregador é o Estado, pode apropriar-se igualmente de uma maior quantidade de trabalho excedente pouco importando que este lhe renda mais trabalho excedente de nova extração ou mais participação na mais-valia produzida noutros setores. O Estado, naturalmente, pode também embolsar o mesmo trabalho excedente que antes, ou somente uma parte do novo trabalho excedente, e subvencionar indiretamente as empresas barateando a força de trabalho, e pode impor condições de preços e salários no sentido de que obriguem os empresários privados do setor a fazer o mesmo, mesmo contra sua vontade. Se a maior jornada de trabalho é dedicada ao mesmo número de alunos, aumentará a quantidade de valor incorporado a cada um deles, quer dizer, o valor de sua futura força de trabalho, embora continue sendo o mercado quem haverá de dizer finalmente se se empregou na formação desses indivíduos mais, menos ou exatamente o trabalho socialmente necessário.

Os aumentos da jornada, da intensidade ou da força produtiva do trabalho permitem, se o ensino funciona como setor capitalista, aumentar a mais-valia. Em todo caso, permitem aumentar o trabalho excedente, o que significa acrescer a quantidade de mais-valia — própria ou alheia — que embolsa quem emprega os professores. Mas, se o setor está nas mãos do Estado e não funciona de acordo com a lógica capitalista, ou inclusive se sua propriedade se mantêm em mãos particulares mas preços, salários e condições de prestação do serviço estão fortemente regulados pelo Estado, pode acontecer — e provavelmente acontece na maioria dos sistemas escolares, fora, em parte, o norte-americano — que se renuncie ao valor desse trabalhador excedente adicional barateando assim a mercadoria força de trabalho.

Então teria se quebrado uma das condições lógicas e formuladas por Marx para que a mais-valia dependa estritamente da jornada, da intensidade e da força produtiva do trabalho, a de que as mercadorias se vendam no mercado pelo seu valor, pois já não seria este o caso da força de trabalho novamente produzida. Isto pode também chegar a acontecer e sem dúvida acontece de outra forma: o excesso de oferta da mercadoria. Assim como a acumulação de capital produz um excesso de mão-de-obra em geral, o que permite a manutenção de um exército de reserva industrial e a contenção dos salários — e outras coisas, como a pacificação da classe operária —, a chamada massificação do ensino faz com que este exército de reserva, em vez de estar composto de trabalhadores com o nível mínimo de qualificação enquanto os altamente qualificados continuarão sendo escassos, tenda a apresentar a mesma estratificação em suas qualificações que o conjunto da força de trabalho, o

que autoriza a contenção dos salários de todo tipo de trabalhadores, mesmo que a níveis distintos.

Também, a outra condição formulada, que a força de trabalho — a que intervém no processo de produção que é o ensino, não a que resulta dele — não se pague abaixo do seu valor, pode quebrar-se e certamente se quebra. Isto parece evidente se se comparam os salários do ensino e os de outros setores da economia privada ou da administração, e pode se atribuir a diversas causas. Primeiro, as maiores possibilidades de interesse intrínseco no próprio trabalho e o maior prestígio — real ou suposto — da função docente podem atuar como compensações por salários mais baixos. Segundo, ao ser tradicionalmente e continuar sendo o ensino o campo adequado por excelência para a ascensão social de indivíduos das classes populares — que só em sua experiência escolar entram em contato com um mundo diferente do do trabalho industrial, agrícola etc. — o acesso à função docente dessas novas camadas supõe o acesso de pessoas habituadas a um nível de vida inferior ao de outras camadas sociais que se apresentam noutras esferas do mercado com qualificações similares. Terceira, o fato de que boa parte da capacitação específica dos professores — em nosso caso, por exemplo, dos licenciados — se dá no local de trabalho e a rígida estrutura estamental do corpo docente, particularmente no ensino estatal, que impõe longos períodos de provação.

Não esqueçamos, além disso, que o setor do ensino produz especificamente a mesma mercadoria que logo utiliza como força de trabalho, ou, dito de outra forma, que as qualificações do professor são produzidas pelo próprio sistema educacional. Por conseguinte, o barateamento dos produtos escolares põe automaticamente no mercado uma força de trabalho similar à empregada no processo produtivo que é a educação, o que pressiona os salários gerais do setor para baixo.

O que o mundo da produção demanda da escola não é a formação de uma força de trabalho indiferenciada. O que demanda é uma massa de força de trabalho social estruturada vertical e horizontalmente, quer dizer, atendendo, por um lado, à divisão entre funções de direção e de execução, com toda a gama intermediária, e, por outro, à divisão em especialidades dentro de um mesmo nível. Quem se encarrega de indicar aos trabalhadores se a escola obedeceu adequadamente a essas exigências é o mercado que, como com qualquer outra mercadoria, retribui a mão-de-obra qualificada — no sentido mais amplo do termo, isto é, incluindo as profissões e ofícios não manuais — de acordo com o trabalho socialmente necessário para sua produção. Por conseguinte, se a escola forma um número excessivo de trabalhadores num determinado ofício, em relação com o que demanda a produção, ou se emprega demasiado tempo de trabalho na formação dada a cada indivíduo, o mercado se encarregará de fazer com que isso seja notado não retribuindo senão o trabalho, repitamos, socialmente necessário empregado nesse processo de formação, em nenhum caso o que tenha excedido a tal necessidade social.

Por outro lado, a escola tende a refletir a estrutura do mercado, ao menos espontaneamente, não tanto em termos de dependência quanto em termos de isomorfismo. A sociedade translada para a escola as mesmas exigências de "igualdade de oportunidades", "retribuição do rendimento", etc., que acredita satisfazer ou deveria satisfazer o mercado. O ideal da escola capitalista consiste em que os homens possam escolher livremente entre diferentes profissões, e portanto entre diferentes tipos de formação ou educação, de acordo com suas supostas capacidades pessoais ou sua vocação particular. Naturalmente que, nem sequer em sua forma mais pura, é este jogo de mercado tão livre como se quer que se pense. Para começar, as necessidades do aparato produtivo, ou seja, do capital, fazem-se sentir de um modo ou outro na opinião pública a cada momento concreto; assim, por exemplo, não há processo de industrialização que não tenha sido acompanhado de uma ofensiva ideológica encarregada de cantar as excelências da vida urbana frente à rural; assim, para dar outro exemplo, a satisfação da necessidade crescente do Estado e da grande indústria de empregar uma quantidade cada vez maior de mão-de-obra nas tarefas de pesquisa e desenvolvimento é preparada já na infância pelas revistas em quadrinhos e filmes de ficção científica. Sem que se alterem as condições da "livre escolha" de estudos ou de ofícios ou profissão, encontramo-nos diante de sutis mecanismos que produzem veladamente uma orientação.

Nas duas últimas décadas, a sociologia da educação ressaltou as muitas e complicadas vias por onde pode acontecer uma orientação escolar e profissional que não coloque em questão os sacrossantos princípios da livre escolha e da igualdade de oportunidades, conseguindo, no entanto, uma orientação bastante funcional de acordo com a divisão social e manufatureira do trabalho e com a divisão da sociedade em classes. Em maior ou menor medida, a origem social das pessoas, inclusive talvez com mais eficácia do que contar ou não com os recursos econômicos necessários para financiar estudos do mais alto nível, determina seu destino profissional através da modelação de suas expectativas sociais, seu horizonte cultural, suas motivações, suas pautas de comportamento, sua capacidade para se sentirem identificadas com o estudo, seu domínio da linguagem mais abstrata, etc.

Marx já apontara que o capitalismo poderia impor como lei natural — por acima das cabeças e além da compreensão dos atingidos —, o que, formulado como lei positiva na Índia, no Baixo Império Romano ou no antigo Egito, parece uma aberração ao sensibilizado individualismo do homem ocidental. "Na realidade, a manufatura promove o virtuosismo do operário detalhista, já que reproduz no interior da oficina e leva sistematicamente até seus extremos a segregação natural dos ofícios, segregação que já encontrou, preexistente, na sociedade. Sua transformação do trabalho parcial em ocupação vitalícia de um homem, por outro lado, corresponde à tendência de sociedades anteriores a tornar *hereditários* os ofícios, a petrificá-los em *castas* ou, no caso de determinadas condições históricas suscitarem uma variabilidade

do indivíduo compatível com o sistema de castas, de ossificá-los em grêmios. Castas e grêmios surgem da mesma lei natural que regula a diferenciação de plantas e animais em espécies e variedades; só que quando se alcança certo grau de desenvolvimento, o caráter hereditário das castas ou o exclusivismo dos grêmios são estabelecidos por decreto, como *lei social*".(56)

Em última instância, no entanto, é uma tendência inerente ao capital, particularmente em sua fase monopolista, organizar de maneira totalitária o "mercado" do trabalho e, portanto, a esfera da formação. Foi Rudolf Hilferding o primeiro que notou essa tendência do capital a organizar de forma totalitária o conjunto da vida social(57). A melhor amostra prática disso foi oferecida pela Alemanha nazista, que organizou compulsivamente o emprego, a "orientação" profissional e a formação de dezenas de milhões de homens e mulheres de acordo com as necessidades da indústria de guerra e do capital monopolista, tanto dentro de suas próprias fronteiras como nos territórios ocupados.

A organização totalitária do emprego e da formação, é claro, diminui o custo social da força de trabalho, mas priva a sociedade capitalista dessa eficaz forma de legitimação de uma ordem social desigual e hierarquizada que é a escola com sua teórica igualdade de oportunidades. Esta, em troca, embora possua uma grande força legitimadora, supõe irremediavelmente, do ponto de vista do capital, um desperdício maior ou menor de trabalho e de outros recursos econômicos como produto dos desajustes e atritos entre a estrutura das possibilidades de formação oferecidas e a estrutura do emprego. Mas entre estes dois extremos existe toda uma gama de possíveis mecanismos de que a sociedade —, ou seja, o capital — pode se servir para que a escola, sem perder por isso a aparência de oferecer certa igualdade de oportunidades, despeje um produto final mais ou menos ajustado com a estrutura das necessidades de mão-de-obra na produção. A orientação profissional, a seletividade em suas diversas formas, o *numerus clausus* para certos níveis ou especialidades, para não falar da simples criação ou não de postos disponíveis neste ou naquele ramo da formação, são alguns dos mais conhecidos.

"Na época contemporânea", escreve Pierre Naville, "surgem duas tendências em relação à adaptação da mão-de-obra: 1ª) A liberdade de emprego, através do mercado livre de mão-de-obra, característica do capitalismo liberal. 2ª) O emprego ou o trabalho dirigido, em função de planos de previsão da produção, característica do período de crise permanente do capitalismo e da aparição de uma estrutura socialista da sociedade. Naturalmente, existem diversas combinações possíveis entre esses dois tipos. No entanto, a evolução acontece indiscutivelmente cada vez mais do primeiro para o segundo"(58). Não são necessários grandes raciocínios para compreender que, à medida que o tipo de qualificação que se exige da mão-de-obra é mais complexo e, portanto, mais longo e custoso, torna-se cada vez mais difícil para o capitalismo tolerar a escolha puramente livre da formação

e da profissão (tanto mais que, por outro lado, o aumento do excedente econômico e o crescimento generalizado dos salários tornam progressivamente inoperante o mais antigo instrumento de orientação e seleção: a carência de meios da maioria da população) e se vê mais forçado a pôr em ação formas de previsão do emprego e de planejamento educacional.

De tudo isso não se deve deduzir apressadamente uma suposta necessidade do capital, refreiada ou não, de estruturar a formação estritamente de acordo com as previsíveis exigências do aparato produtivo. As pesquisas projetivas e prospectivas sobre emprego e educação costumam diferir bastante — o que é compreensível, se levamos em conta que são feitas a longo prazo — quanto às exigências que vai colocar a produção, mas sempre coincidem na evidência de que tais exigências vão ser mutáveis. Noutras palavras, sempre coincidem em que a mão-de-obra, além desta ou daquela especialização, vai necessitar uma notável capacidade de adaptação a processos tecnológicos e novas funções de trabalho. Antes (no capítulo dedicado à divisão do trabalho) já vimos aparecer essa exigência de versatilidade exigida da mão-de-obra e, portanto, da formação. Também devemos lembrar o que foi dito sobre a diferença entre divisão manufatureira e divisão social do trabalho, pois nessa dualidade estão contidas as duas tendências aparentemente incompatíveis que citamos em relação ao regime do emprego e da orientação profissional e da formação.

O dirigismo ou a organização totalitária do emprego e a formação correspondem à lógica da divisão manufatureira do trabalho: o equilíbrio da produção — da produção da mão-de-obra, em si e em relação à produção em geral — estabelece-se aqui *a priori* e de forma despótica. O liberalismo neste terreno, a "igualdade de oportunidades" e a mais ou menos livre orientação profissional correspondem, em troca, à lógica da divisão social do trabalho: o equilíbrio se estabelece *a posteriori*, de forma anárquica.

Analogamente, a especialização estreita na qualificação da força de trabalho responde às exigências da divisão manufatureira dentro da oficina, exigências que são limitadas e previsíveis. A versatilidade dessa mesma mão-de-obra, pelo contrário, responde a uma exigência da divisão social do trabalho, pois a única coisa imutável nas exigências desta é sua variabilidade e imprevisibilidade.

Notas de Referência

1 — K. Marx, *Contribución a la Crítica de la Economía Política*, p. 45; tradução de J. Merino, Comunicación, Madrid, 2. edição, 1976.
2 — K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro I, Vol. I, p. 43.
3 — *Ibid.*, p. 44.
4 — *Ibid.*, p. 45.

5 – *Ibid.*, p. 46.
6 – *Ibid.*, p. 47
7 – *Loc. cit.*
8 – *Loc. cit.*
9 – *Ibid.*, pp. 47-48.
10 – *Ibid.*, p. 48.
11 – K. Marx, *Contribuição à Crítica da Economia Política, cit.*, pp. 49-50.
12 – *Ibid.*, p. 68.
13 – K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro I, Vol. I, p. 199.
14 – *Ibid.*, pp. 201-202.
15 – *Ibid.*, p. 203.
16 – *Ibid.*, p. 234.
17 – *Ibid.*, p. 205.
18 – *Ibid.*, p. 207.
19 – *Loc. cit.*
20 – *Loc. cit.*
21 – *Ibid.*, p. 208.
22 – K. Marx, *Salário, Preço e Lucro*, p. 79; Aguilera, Madri, 1968.
23 – F. Engels, *Esbozo de Crítica de la Economía Política*, em K. Marx, A. Ruge, etc., *Los Anales Franco-alemanes*, p. 144; tradução de J. M. Bravo, Martínez Roca, Barcelona, 1970.
24 – K. Marx, *Miséria de la Filosofía*, pp. 86-87; tradução e prólogo de Delmacio Negro Pavón, Aguilar, Madri, 2 reimpressão, 1973.
25 – K. Marx, *Trabajo Assalariado y Capital*, pp. 35-36; Aguilera, Madri, 1968.
26 – K. Marx e F. Engels, *El Manifiesto Comunista*, pp. 79-80; tradução de Wenceslao Roces, Ayuso, Madri, 1974.
27 – K. Marx, *Miséria da Filosofia, cit.*, p. 285.
28 – K. Marx, *Salário Preço e Lucro, cit.*, p. 85.
29 – K. Marx, *Crítica del Programa de Gotha*, p. 30; tradução do Instituto de Marxismo-Leninismo (Moscou), Aguilera, Madri, 4. edição, 1971.
30 – *Ibid.*, pp. 31-32. Traduzimos por nossa conta a expressão de Goethe.
31 – Em K. Marx, *Miséria de la Filosofia, cit.*, p. 87.
32 – Sobre este ponto, pode se ver também Ernest Mandel, *La Formación del Pensamiento Económico de Marx*, cap. IX: *Rectificación de la Teoría de los Salarios*, pp. 158 e ss.; tradução de Francisco González Aramburu, Siglo XXI, Madri, 6 edição, 1974.
33 – K. Marx, *O Capital, cit.* Livro I, Vol. I, p. 209.
34 – Marx, *Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política (borrador)*, Vol. I, p. 265; edição de José Aricó, Miguel Murmis e Pedro Scaron, tradução de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madri, 5 edição, 1975.
35 – K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro I, Vol. I, p. 239.
36 – *Loc. cit.*
37 – K. Marx, *Contribuição à Crítica da Economia Política, cit.*, p. 50.
38 – K. Marx, *Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política, cit.*, Vol. II, p. 415.
39 – K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro I, Vol. I, p. 55.
40 – K. Marx, *Miséria da Filosofia, cit.*, pp. 89-90.
41 – K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro I, p. 54.
42 – Citado por Anne Querrien, *Trabajos Elementales sobre la Escuela Primaria*, p. 37; tradução de Julia Varela, Piqueta, Madri, 1979.
43 – Citado em *ibid.*, p. 41.
44 – Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, pp. 140-141; tradução de Aurelio Garzón del Camino, Siglo XXI, México D. F., 1976.
45 – *Cf., ibid.*, pp. 153-159.
46 – K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro I, Vol. II, p. 383.

47 – Veja-se o capítulo IV deste Livro.
48 – Vejam-se os Capítulos IV e V deste Livro.
49 – Veja-se Frederick W. Taylor, *El Management Científico*, Oikos-Tau, Barcelona, 1969.
50 – Veja-se *The Writings of the Gilbreths*, editado por William R. Spriegel e Carl E. Myers, Homewood, Illinois, 1953.
51 – Charles Babbage, *On the Economy of Machinery and Manufacture*, 1832; citado por Harry Breverman, *Labor and Monopoly Capital*, Monthly Review Press, Nova York, 1974, pp. 79-80.
52 – Harry Braverman, *op. cit.*, p. 432.
53 – *Ibid.*, p. 431.
54 – Ivar Berg, *Education and Jobs: The Great Treining Robbery*. Beacon Press, Boston, 1971.
55 – K. Marx, *O Capital*, Livro I, Seção V, Capítulo XV; *op. cit.*, Livro I, Vol. II, pp. 629-644.
56 – *Ibid.*, p. 413.
57 – *Cf.*, Rudolf Hilferding, *Das Finanzkapital*, pp. 476 e ss.; Verlag der Weiner Volksbuchhandlung, Viena, 1923.
58 – Pierre Naville, *Teoría de la Orientación Profesional*, p. 74; tradução de Emilio Guillermo Alvarez Gomis, Alianza Editorial, Madri, 1975.

VII

A APRENDIZAGEM DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO

Marx nunca tratou especificamente o problema das relações sociais na educação. Estabeleceu, no entanto, que as relações sociais de produção e troca deviam ser consideradas como o centro nuclear das relações sociais em geral. E em seus escritos de juventude, particularmente na *Crítica da Filosofia do Estado de Hegel* e n'*A Questão judaica*, deixou um exemplo de como as relações na esfera política podiam e deviam ser analisadas à luz das relações sociais de produção e troca, se bem que de uma concepção muito pouco desenvolvida destas últimas. Neste capítulo tentaremos mostrar a possibilidade de analisar as relações sociais na educação a partir das relações sociais no processo de trabalho e de intercâmbio, quer dizer, a existência de um isomorfismo bastante acentuado entre umas e outras.

Para isso, antes de mais nada, vamos fazer algumas observações históricas. A submissão de homens e mulheres a quaisquer relações sociais de dominação e exploração não é de modo algum espontânea. Depende, em maiores ou menores doses, da coerção direta, da necessidade material ou da interiorização de tais relações como necessárias, justas ou inevitáveis, e normalmente de alguma combinação dos três fatores. Ao longo da história temos conhecido diversas formas de integração das pessoas nas relações sociais, e temos visto diferentes instituições desempenhar diferentes papéis nesse processo.

O capitalismo caracteriza-se frente a outras formas de produção anteriores porque o excedente do trabalho — no modo de produção capitalista, a mais-valia —, é extraído por mecanismos estritamente econômicos. Os mecanismos de dominação política não servem direta mas indiretamente à extra-

ção de mais-valia: com maiores ou menores dificuldades asseguram, por um lado, o consenso majoritário cotidiano em torno das relações sociais existentes e, por outro, servem como última linha de defesa, mediante a repressão pura e simples, quando estas são questionadas.

No entanto, a coerção desempenhou um importante papel direto na extração de mais-valia, inclusive na simples incorporação dos trabalhadores ao processo de trabalho, em períodos e esferas destacáveis que de modo algum podem ser considerados exceções sem importância no desenvolvimento do capital. Não está muito longe da nossa memória o trabalho forçado de milhões de pessoas sob o regime nazista. Algo mais distante, mas com um significado histórico muito maior, foi a incorporação forçada ao trabalho dos habitantes das colônias: por exemplo, o trabalho forçado na construção de ferrovias e estradas na África ou o moderno tráfico de escravos para o sul dos Estados Unidos. Para obrigar a mão de obra potencial da periferia do capitalismo a se incorporar ao trabalho industrial, o capital teve que primeiramente privá-la total ou parcialmente de qualquer outra possibilidade de subsistência, mas com freqüência isso não bastou para conseguir dela a submissão e a produtividade adequadas. Max Weber refere-se repetidamente ao tema em sua *História Econômica Geral:* "Nos séculos XVI e XVII (no sul dos Estados Unidos da América) tentou-se utilizar os índios para a produção em massa, mas logo se viu que não serviam para esse tipo de trabalho, o que levou à importação de escravos negros"(1). A situação dos proprietários de escravos, já na Antigüidade, era das mais infelizes, pois devido à falta de interesse destes no trabalho "só à base de uma disciplina bárbara podia se obter o rendimento que hoje facilmente um operário livre produz no sistema contratual. Daí que as grandes explorações com escravos constituem raras exceções; em toda a história aparecem só em grande escala quando existe um monopólio absoluto no ramo em questão"(2). "As colônias capitalistas organizaram-se geralmente em *plantações*. Os indígenas proporcionavam a mão de obra necessária. (...) Logo ficou evidente que os índios eram absolutamente imprestáveis para o trabalho nas plantações. A partir de então se iniciou a importação de escravos negros, negócio que pouco a pouco se fez com regularidade e adquiriu considerável extensão nas Índias Ocidentais"(3). Mas nem sequer os negros resultaram bons para o trabalho propriamente fabril: "Durante longo tempo os negros mostraram-se inaptos para o serviço de máquinas; em muitas ocasiões ficavam mergulhados num sono cataléptico".(4)

Nas colônias, a incorporação da população indígena como mão de obra à indústria exige sua prévia privação. Onde a população conserva a possibilidade de suprir total ou parcialmente suas necessidades por meio da agricultura ou do artesanato independentes, sua passagem pela indústria costuma ser, como comentam compungidos os economistas burgueses do "desenvolvimento"', efêmera e ocasional (diga-se de passagem, isto serve ao capital para

justificar economicamente salários mais baixos — se fossem mais altos, eles iriam embora da mesma forma, mas antes — e o livra em grande parte da necessidade de reproduzir a força de trabalho, ao acontecer essa reprodução sobre as costas de outro modo de produção)(5). Geralmente o capital tem de vencer também fortes resistências culturais, pois os povos que pretende explorar têm uma gama de necessidades muito menor do que a dos operários da metrópole, recusam o tipo de trabalho com que se pretende submetê-los ou inclusive não aceitam a exploração massiva dos recursos naturais. Miguel Angel Asturias, por exemplo, representou esplendidamente em *Hombres de Maíz* a luta dos índios *maya-quiché* contra os cultivadores de milho, que a seus olhos violavam a ordem natural ao extrair da terra mais do que precisavam para sua subsistência.

Na metrópole, em troca, o problema da não produtividade de índios e negros nunca foi diferente daquele que a seu tempo apresentaram os brancos. Na Inglaterra, durante o século XVI, enormes massas de camponeses, antigos serventes, diaristas e pequenos meeiros foram tirados de suas terras sem outros pertences que sua capacidade nua de trabalho. Aí estava a base humana da revolução industrial, o futuro proletariado, mas muitos destes novos "trabalhadores livres", livres de qualquer forma de propriedade que não fosse a propriedade alheia, preferiam vagabundear e viver de raízes e da caridade pública e privada do que vender sua força de trabalho nas condições reinantes. Além disso, a nascente indústria não era capaz de absorver mão de obra no mesmo ritmo em que era liberada pelo campo.

"Daí que", escreve Marx, "em fins do século XV e durante todo o século XVI proliferasse *em toda a Europa Ocidental uma legislação sanguinária* contra a *vagabundagem*. Os pais da atual classe operária foram castigados, no princípio, por sua transformação forçada em vagabundos e indigentes. A legislação tratava-os como *delinqüentes 'voluntários'*: supunha que da *boa vontade deles* dependia que *continuassem trabalhando sob as velhas condições, agora inexistentes*".(6)

Em 1530, Henrique VIII legisla na Inglaterra que os vagabundos capazes de trabalhar serão amarrados na parte de trás de um carro e açoitados até que sangrem, e depois disso deverão prestar juramento de que regressarão ao lugar de onde vieram e se porão a trabalhar; uma nova lei estabelecerá mais tarde que, no caso de serem presos pela segunda vez, e depois de flagelados de novo, lhes seja cortada meia orelha, e na terceira serão executados. Eduardo VI estabelece que quem evite trabalhar será entregue como escravo a seu denunciante, o qual poderá forçá-lo ao trabalho com o uso de corrente e chicote se for preciso; se escapar por mais de quinze dias, será condenado à escravidão perpétua, e o dono poderá vendê-lo, alugá-lo ou legá-lo; se escapar pela segunda vez, será condenado à morte; quem for descoberto folgando durante três dias será marcado com um V, e quem indique um falso lugar de nascimento será condenado a ser escravo no

mesmo e marcado com um 5; qualquer um tem o direito de tirar de um vagabundo os seus filhos e tomá-los como aprendizes; os amos poderão colocar nos seus escravos argolas no pescoço, nos braços e nas pernas para melhor identificá-los. Isabel regula em 1572 que os mendigos não autorizados serão açoitados e, se ninguém quiser tomá-los a seu serviço por dois anos, marcados a ferro na orelha esquerda; no caso de reincidência, serão executados se ninguém os tomar a seu serviço, e, em todo caso, na terceira vez serão executados. James I dita que os juízes de paz poderão fazer açoitar em público os vagabundos e prendê-los até seis meses na primeira vez e até dois anos na segunda, que serão açoitados durante sua estada na prisão, que os incorrigíveis serão marcados com a letra R e, se forem presos de novo, executados. A maioria destas disposições conservaram sua vigência até princípios do século XVIII, sendo abolidas pela rainha Ana.(7)

Max Weber confirma também este panorama: "O *recrutamento de operários* para a nova forma de produção, tal como se desenvolveu na Inglaterra desde o século XVIII, com base na reunião de todos os meios produtivos nas mãos do empresário, realizou-se às vezes utilizando *meios coercitivos* muito violentos, em particular de caráter indireto. Entre estes figuram, antes de tudo, a lei de pobres e a lei de aprendizes da rainha Isabel. Tais regulamentos fizeram-se necessários dado o grande número de vagabundos que existia no país, gente que a revolução agrária tinha transformado em deserdados. A expulsão dos pequenos agricultores pelos grandes arrendatários e a transformação das terras de trabalho em pastagens (embora se tenha exagerado a importância deste último fenômeno) determinaram que o número de operários necessários no campo se fizesse cada vez menor, dando lugar a um excedente de população que se viu submetida ao trabalho coercitivo. Quem não se apresentava voluntariamente era conduzido às oficinas públicas dirigidas com severíssima disciplina. Quem, sem permissão do mestre ou empresário, abandonasse seu posto no trabalho, era tratado como vagabundo; nenhum desocupado recebia ajuda senão mediante seu ingresso nas oficinas coletivas. Por este processo recrutaram-se os primeiros operários para a fábrica, os quais só contrariados conformaram-se a essa disciplina. Mas a onipotência da classe abastada era absoluta; apoiava-se na administração, por meio dos juízes de paz, que, na falta de uma lei obrigatória, administravam justiça apenas segundo um emaranhado de instruções particulares, segundo o próprio arbítrio; até a segunda metade do século XIX dispuseram como quiseram da mão de obra, embutindo-a nas novas indústrias"(8). "Em princípios da Idade Moderna, a concentração de operários dentro das oficinas aconteceu em parte por meios de coação; pobres, vagabundos e criminosos foram obrigados a ingressar na fábrica, e até entrado o século XVIII os operários das minas de Newcastle iam presos com argolas de ferro"(9). Sidney Pollard escreve, referindo-se à Grã-Bretanha, que "houve poucas áreas do país em que as indústrias modernas, particularmente as têxteis, não estiveram, no caso de se desenvolverem em

grandes edifícios, associadas a prisões, casas de trabalho e orfanatos... O moderno proletariado industrial foi introduzido em seu papel não tanto por meio da atração da recompensa monetária como por meio da compulsão, da força e do temor". Isto, nota Pollard, "raramente é sublinhado, particularmente por aqueles historiadores que dão por certo que as novas oficinas recrutavam somente trabalho livre".(10)

Weber, de novo, informa-nos que o fenômeno não ficava restrito às ilhas britânicas: "As primeiras fábricas que apareceram na Alemanha têm o caráter de instituições obrigatórias para ajudar (*sic*, MFE) os pobres e os necessitados'.'(11)

Em sua *História da Loucura na Época Clássica*, Michel Foucault documentou abundantemente esta cruzada a favor da submissão dos indigentes ao trabalho. Em 1656, um édito proíbe toda forma de mendicidade na cidade de Paris "sob pena de açoite a primeira vez; e na segunda, homens e rapazes irão para as galeras e as mulheres e meninas serão desterradas"(12): quatro anos mais tarde há cinco ou seis mil pessoas presas em Paris. Um folheto atribuído a Dekker, *Grevious Groan for the Poor*, queixa-se de que "muitas paróquias lançam a mendigar, fraudar ou roubar para viver, os pobres e os operários válidos que não querem trabalhar, e desta maneira o país está infestado miseravelmente"(13). Em 1630, uma comissão real encarregada de fazer cumprir as leis de pobres ordena perseguir "todos aqueles que vivem na ociosidade e que não desejam trabalhar em troca de salários razoáveis"(14). "Não esqueçamos", diz Foucault, "que as primeiras casas de internação apareceram na Inglaterra nos pontos mais industrializados do país: Worcester, Norwich, Bristol; que o primeiro *Hôpital Général* se inaugurou em Lyon quarenta anos antes que em Paris; que a primeira entre todas as cidades alemãs que têm seu *Zuchthaus* é Hamburgo, desde 1620. Seu regulamento, publicado em 1622, é muito preciso. Todos os internos devem trabalhar. Calcula-se exatamente o valor de seus trabalhos e lhes é dada a quarta parte"(15). Colbert é perfeitamente consciente do papel *formativo* da legislação sobre os pobres: "Todos os pobres capazes de trabalhar devem fazê-lo nos dias úteis, tanto para evitar a ociosidade, que é a mãe de todos os males, como para se acostumar ao trabalho, e também para ganhar parte do seu alimento(16). O *Board of Trade* inglês propõe-se "tornar úteis ao público" os pobres e considera que a origem de sua situação não está nos baixos salários nem no desemprego, mas "no enfraquecimento da disciplina e no relaxamento dos costumes"(17). Em 1657, ordena-se o ingresso de todos os mendigos de Paris no Hospital Geral, a menos que abandonem Paris, e segundo um folheto anônimo de 1676 "a previsão dos diretores tinha sido tão esclarecida e seu cálculo tão certo que o número dos prisioneiros foi quase igual à projeção que aqueles tinham feito: os 40 mil mendigos se reduziram a 4 ou 5 mil, que tiveram a grande honra de encontrar um refúgio no Hospital; mas desde então o número tem aumentado; seguidamente passou de 6 mil e é,

hoje, de mais de 10 mil (...)"(18). Um novo édito real de 1661 ordena que "os pobres mendigos, válidos e inválidos, de um e outro sexo, sejam empregados num hospital, para trabalhar nas obras, manufaturas e outros serviços"(19). No mesmo édito, o rei estabelece como parte do regulamento a ser observado no Hospital Geral que "para estimular reclusos pobres a *trabalhar nas manufaturas com maior assiduidade e dedicação*, os que chegarem à idade de 16 anos, de um ou outro sexo, ficarão com um terço do lucro do seu trabalho, sem nenhum desconto"(20). Um século mais tarde, um "reformador" dos hospitais relatará que "os holandeses inventaram um método excelente: consiste em destinar a bomba àqueles que desejam se exercitar no trabalho; fazê-los desejar o emprego de cultivar a terra e prepará-los para isso mediante um trabalho mais duro (...). Tranca-se apenas a personagem que se quer habituar ao trabalho num local que os canais inundam, de tal maneira que o afogam se não dá voltas sem cessar na manivela da bomba. Nos primeiros dias só lhe dão uma quantidade de água e horas de exercício que suas forças suportem; mas se aumenta continuamente, aos poucos. (...) É natural que se aborreçam de girar assim continuamente e de serem os únicos ocupados tão laboriosamente. Sabendo que poderiam trabalhar a terra do lugar em companhia, desejarão trabalhar como os outros. É uma graça que se lhes dará cedo ou tarde, segundo suas faltas e suas disposições atuais".(21)

Como explica Badeau em meio a seu entusiasmo pela atualidade social dos *polder*, tudo o que o pobre precisa fazer para escapar do castigo é se decidir a trabalhar, quer dizer, submeter-se às novas relações de produção. Em 1790, em plena revolução, Musquinet projeta uma casa de correção para vagabundos em que a cada semana o trabalhador mais aplicado "receberá do senhor presidente um prêmio de um escudo de seis libras, e o que tenha obtido três vezes o prêmio terá obtido sua liberdade"(22). Mas para isto não se precisava da revolução: já um século antes o prisioneiro que podia e queria trabalhar era libertado.(23)

O internamento não é em absoluto uma forma de caridade; nem sequer é principalmente uma medida de ordem pública; é, sobretudo, um instrumento para forçar a população ao trabalho quando foram destruídas as velhas condições de trabalho e as novas não são suficientemente atrativas. "Antes de ter o sentido medicinal que lhe atribuímos", escreve Foucault, "ou que ao menos queremos lhe conceder, o confinamento foi uma exigência de algo muito diferente da preocupação da cura. O que o fez necessário foi um imperativo de trabalho. Onde nossa filantropia gostaria de reconhecer sinais de benevolência para com a doença, só encontramos a condenação da ociosidade"(24). Embora os pobres internados sejam explorados no Hospital Geral e noutras instituições, essa exploração está muito longe de ser rentável, competitiva com a dos trabalhadores livres. Mas "o que hoje nos parece uma dialética inábil da produção e dos preços, tinha então seu significado real de certa consciência ética do trabalho em que as dificuldades dos mecanismos econômicos perdiam

sua urgência em favor de uma afirmação de valor"(25). Naturalmente, o discurso que justifica o internamento é essencialmente moral: "Na Idade Média, o grande pecado, *radix malorum omnium*, foi a soberba. Se vamos acreditar em Huizinga, houve um tempo, na aurora do Renascimento, em que o pecado supremo tomou o aspecto da Avareza, a *cicca cupidigia* de Dante. Todos os textos do século XVII anunciam, pelo contrário, o triunfo infernal da Preguiça: é ela, agora, que dirige a ronda dos vícios e os arrasta".(26)

Outro indicador da pouca disposição das pessoas para se submeterem espontaneamente à organização capitalista do trabalho pode ser encontrada na proliferação de diversos sistemas sancionadores no início de todo processo de desenvolvimento da produção industrial. Lênin, por exemplo, fez uma acerba crítica da Lei de Multas implantada contra os trabalhadores fabris pelo czarismo, que em parte era uma tentativa de refrear o arbítrio dos patrões — em resposta ao protesto operário. A imposição de multas, que chegavam a absorver facilmente uma quarta parte do salário dos trabalhadores, e em alguns casos a metade, dirigia-se sobretudo contra diversas formas de indisciplina no trabalho por parte de uma população operária que ainda não havia perdido seus laços com o campo ou artesanato. À primeira vista pode parecer que as multas não eram senão um truque do patrão para embolsar uma quantidade maior de mais-valia, o que provavelmente era verdade. Mas o fato é que o sistema de multas continuou mantendo toda sua vigência mesmo depois de que se obrigou os patrões a destinar o obtido para diferentes formas de assistência social aos trabalhadores, o que indica que era fundamental seu caráter disciplinar.(27)

Em nossos dias existem diversos mecanismos que forçam de uma forma mais ou menos suave as pessoas a se submeterem às relações de produção capitalista. O mais elementar é a própria generalização em si do trabalho assalariado: as pessoas ao nosso redor trabalham e portanto sabemos desde pequenos que algum dia chegará nossa vez; sabemos que nos espera a função de trabalhador ou trabalhadora, como sabemos que nos esperam as de marido ou mulher, pai ou mãe, com o detalhe de que aquela só será evitável para uma pequena minoria da população. O mecanismo mais poderoso, no entanto, é a impossibilidade de subsistir sem vender a própria força de trabalho e submeter-se às relações de produção capitalista. Nas origens do modo de produção capitalista, os potenciais assalariados conservavam em muitos casos laços estreitos com a produção agrária, tinham ou ao menos suspiravam pela possibilidade de se converter em camponês ou artesãos independentes ou de viver nos interstícios de uma sociedade ainda pouco homogeneizada em torno daquele. Com a industrialização e a capitalização do campo tal possibilidade some progressivamente. Por último, devemos acrescentar como um fator essencial a multiplicação das necessidades humanas, infinitamente distanciadas já da mera sobrevivência biológica e canalizadas socialmente para um consumo crescente de mercadorias e serviços que, hoje em dia, e fora dos que vivem do trabalho dos outros, parece excluir qualquer possibilidade de renunciar à venda da própria força de trabalho.

No entanto, as relações sociais de produção são potencialmente explosivas. Os fatores citados antes podem contribuir para explicar a decisão individual de vender a própria força de trabalho, mas de modo nenhum a passividade coletiva de todos os submetidos às relações de produção capitalista. Essa passividade é mantida por mecanismos muito díspares que vão desde a repressão pura e simples à inculcação ideológica, passando pelo confinamento da participação social à esfera da política parlamentar e por estratégias diversas para dividir e enfrentar entre si os trabalhadores. Mas o que nos interessa aqui é outro processo: a aprendizagem e a interiorização prévias dessas relações sociais, processo em que desempenham um papel primordial a escola e os exércitos de recrutamento.

Logo voltaremos a isto. Antes, no entanto, devemos notar que sempre existiu algum tipo de processo preparatório para a integração nas relações de produção, e com freqüência alguma outra instituição que não a própria produção mesma em que se levou a cabo esse processo. Nas sociedades primitivas costumam ser os jogos e as fratrias dos adolescentes, demarcado seu desenvolvimento com um ou outro rito de iniciação. Em alguns casos a iniciação de crianças e adolescentes é confiada aos adultos em geral ou aos anciãos; noutras, a estruturas mais ou menos fechadas de parentescos ou à família, que é em todo caso uma estrutura extensa. Na Roma arcaica, por exemplo, encontramos uma mescla de aprendizagem familiar e participação na vida adulta em geral: o jovem simplesmente acompanha o pai a trabalhar a terra, ao fórum e à guerra. Na economia camponesa, inclusive em nossos dias, a sede da aprendizagem laboral e social continua sendo a família (neste caso a escola tem tanto de fator dissolvente da velha comunidade quanto de fator integrador na comunidade nacional ou estatal mais ampla).

Encontramos algo parecido na Idade Média, com a diferença de que nesse período a família própria é substituída em grande parte pela aprendizagem no seio de outra família. Philippe Ariès recolhe um texto italiano sobre a família medieval inglesa em fins do século XV: "A falta de coração dos ingleses manifesta-se particularmente em sua atitude para com seus filhos. Depois de tê-los em casa até os sete ou nove anos (entre nossos autores clássicos, sete anos é a idade em que as crianças deixam as mulheres para se incorporar à escola ou ao mundo dos adultos), colocam-nos, tanto aos rapazes com às moças, no duro serviço das casas de outras pessoas, às quais essas crianças são vinculadas por um período de sete a nove anos (portanto, até a idade de catorze a dezoito anos, aproximadamente). Chamam-nos então aprendizes. Durante esse tempo desempenham todos os ofícios domésticos. São poucos os que evitam este método, pois cada um, qualquer que seja sua fortuna, envia assim seus filhos para as casas de outros enquanto recebe por sua vez a

crianças estranhas"(28). Ariès sugere que este costume, embora assombre o autor italiano do texto citado, devia estar bastante disseminado no ocidente durante a Idade Média, apoiando-se para isso noutros testemunhos dos séculos XII e XV. As crianças eram enviadas para outra casa com um contrato ou sem ele. Ali aprendiam boas maneiras, ou um ofício, ou eram enviadas à escola. Desempenhavam funções servis e não ficava muito clara a fronteira entre os serventes propriamente ditos, os jovens encarregados de sua educação e as próprias crianças: vem daí que os livros que ensinavam boas maneiras para os empregados se chamassem em inglês *babees books*, ou que a palavra *valet* servisse também para designar os meninos, ou que o termo *garçon* designasse também ambas coisas e se conserve ainda hoje na França para designar quem serve as mesas nos restaurantes (o termo espanhol *mozo* talvez inclua-se no mesmo caso). Esta era a via normal de aprendizagem, enquanto a escola ficava reservada para os que estavam destinados a serem copistas ou algo similar. A aprendizagem era transmitida diretamente de uma geração a outra. Em geral, conclui Ariès, "a transmissão de uma geração à seguinte era assegurada mediante a participação cotidiana das crianças na vida adulta".(29)

Mas aqui nos interessa sublinhar outro aspecto. Numa época em que as relações de produção são atravessadas de cima abaixo por relações pessoais de dependência, a criança que é enviada como aprendiz-empregado a outra família está aprendendo algo mais do que um ofício ou boas maneiras: está aprendendo as relações sociais de produção. "Assim, o serviço doméstico se confunde com a aprendizagem, forma muito geral da educação. A criança aprendia por meio da prática, e essa prática não se detinha nos limites de uma profissão, pois então não havia, nem houve por muito tempo, limites entre a profissão e a vida privada. (...) Assim, é por meio do serviço doméstico que o mestre transmitirá a uma criança, e não à sua própria, mas à de outro, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que se supõe que ele tenha".(30)

Por que, no entanto, noutra família e não na própria? Justamente por essa segunda função da aprendizagem, talvez a mais importante. Naquela época, o normal era que os filhos homens adotassem a mesma profissão ou o mesmo ofício dos pais. A transmissão e aquisição de habilidades de trabalho, portanto, bem poderia acontecer na própria família. Porém esta, vinculada por laços afetivos, não era o lugar mais adequado provavelmente para aprender as relações de dependência. Para isso era necessário uma relação mais distante entre o mestre e o aprendiz, e isto só podia se conseguir — ou ao menos era a melhor forma de fazê-lo — confiando os jovenzinhos a outra família que, assumindo o papel de educadora, não se visse travada pelos laços afetivos. Enfim, já na Idade Média topamos com a incapacidade total ou parcial da instrução familiar para iniciar as jovens gerações nas relações sociais existentes.

Na atualidade, nem sequer é pensável, ao menos em contextos industriais e urbanos, uma aprendizagem social ou profissional minimamente consistente no seio de qualquer família, própria ou alheia. Na Idade Média, a família não era somente uma unidade afetiva e uma instituição encarregada da reprodução, mas também uma unidade produtiva, fosse por conta própria ou alheia. Hoje em dia as bases da produção familiar foram destruídas já faz muito tempo. Num contexto familiar — próprio ou alheio — já não são possíveis nem a transmissão de habilidades de trabalho nem a aprendizagem das relações sociais.

Hoje em dia a família continua sendo a unidade básica em que ocorre a reprodução biológica da força de trabalho, assim como um mecanismo de transmissão da propriedade privada e uma unidade de consumo (embora este último cada vez menos, pois progressivamente tende a se atomizar o consumo familiar na soma dos consumos individuais de cada um dos membros que a compõem), mas em nenhum caso uma unidade de produção, a não ser nos setores onde ainda não irrompeu o modo de produção capitalista propriamente dito. Quando ainda o era, a criação e a educação da criança coincidia com sua socialização para o processo produtivo.

Se o trabalho no sistema de produção capitalista fosse uma atividade livre e gratificante, todas estas digressões seriam ociosas. Mas como não o é, mas muito pelo contrário, trata-se de uma carga imposta, de uma atividade com a qual a identificação torna-se impossível, sequer parcialmente, para a imensa maioria dos trabalhadores; e como isto torna-se especialmente certo a partir da instauração do modo capitalista de produção propriamente dito, ou seja, da passagem da subsunção formal à subsunção real do trabalho no capital, nos termos de Marx, ou, para dizê-lo mais simplesmente, a partir do momento em que o capital já não se limita a pôr sob seu domínio formas de produção pré-existentes mas organiza o processo mesmo de produção à sua maneira — lembrem-se os capítulos sobre a alienação e a divisão do trabalho —, então a pergunta que temos que nos fazer é a seguinte: por que as pessoas aceitam e desejam um trabalho cujas condições limitam sua liberdade, não lhes oferecem nenhuma satisfação pessoal intrínseca e dificultam seu desenvolvimento? Ou, se supomos que aceitam esse modo de trabalho porque não há alternativas, por que, então, relações sociais de produção que são intrinsicamente explosivas não acabam por explodir?

A primeira coisa que devemos nos perguntar é em que medida a própria família prepara para a incorporação nas relações sociais de produção capitalista. Já demos uma resposta global a isto: a família somente pôde cumprir esse papel enquanto a produção mesma teve uma base familiar. No entanto, devemos matizar esta afirmação em diversos sentidos. Em primeiro lugar, à criança aparecem já como modelos na estrutura familiar pais — normalmente um pai, homem — que já são trabalhadores. Embora o mundo do trabalho seja um mistério para a infância, está presente aí como um destino inevitável — no sentido mais amplo: incorporação ao mundo do trabalho como operário indus-

trial, profissional independente, patrão ou o que for, segundo a profissão ou ofício do pai e, se for o caso, da mãe. Este é um assunto suficientemente tratado nos estudos sobre socialização, interação etc., e em todo caso alheio a Marx, razão pela qual podemos deixar de lado.

Em segundo lugar, não devemos esquecer que a família é uma instituição fundamentalmente autoritária, razão pela qual de algum modo prepara para a inserção ulterior noutras estruturas hierárquicas. A criança vê-se submetida à família desde quando sua mente ainda é uma folha em branco, quando ainda não possui a capacidade de construir por si mesma ou negociar significados para os estímulos que recebe do exterior. Neste sentido, a influência da educação familiar — e estamos pensando mais no que é comum a todas as famílias do que no que as diferencia — é decisiva, embora não definitiva. Wilhelm Reich argumentou bastante convincentemente sobre a importância da família autoritária na formação de uma estrutura de caráter propensa a aceitar estruturas sociais autoritárias(31) — e não só os regimes fascistas ou stalinistas são totalitários: também o são, e em maior medida, as fábricas, as oficinas e escritórios, espalhados por todo o "mundo livre" e fora dele.

Em terceiro lugar, os valores e atitudes que levam um adulto a se conformar com suas condições de trabalho transmitem-se através da família à geração que vem a substituí-la. Melvin Kohn estudou de forma bastante sistemática a forma em que as condições de trabalho modelam a personalidade dos trabalhadores e o grau em que isto se reflete na educação de seus filhos. Kohn sugere e fundamenta estatisticamente que a relação entre o emprego que uma pessoa ocupa e seus valores se deve principalmente ao grau de autonomia de que goza no mesmo. E, dentro deste aspecto da autonomia (*self-direction*), torna-se particularmente crucial o grau de complexidade substantiva das tarefas realizadas. A maior autonomia nas condições de trabalho reflete-se numa maior flexibilidade mental e numa orientação para consigo mesmo e para com a sociedade que recompensa a autonomia e não o conformismo. Kohn sugere o que denomina um modelo de aprendizagem-generalização: o indivíduo aprende no emprego uma série de comportamentos, atitudes e valores que projeta para outras esferas da vida social. Kohn estudou as atitudes das famílias para com a educação em função do *status* ocupacional do cabeça da família — homem — e em particular do seu grau de autonomia no emprego. Descobriu que, em geral, as famílias de "classe média" esperavam sobretudo que a educação fizesse com seus filhos coisas como aumentar sua curiosidade, elevar sua consideração, reforçar sua responsabilidade, estimular seu autocontrole e fazê-los felizes. As famílias da classe operária, em troca, esperavam que seus filhos aprendessem obediência, asseio, honestidade e bons modos. Na análise estatística, duas terças partes destas diferenças segundo o *status* ocupacional estavam relacionadas especificamente com o grau de autonomia no emprego(32). Os resultados obtidos por Kohn, naturalmente, não podem ser considerados uma asserção

definitiva sobre a relação entre o emprego, a família e os valores em torno da educação (os trabalhos de Paul Willis(33), por exemplo, representam uma réplica parcial ou, quando menos, tornariam necessárias importantes matizações), mas dão poderosas razões para pensar que a família não é inteiramente inocente na reprodução das relações sociais de produção capitalista, se não houvesse outros motivos para isso.

Mas, se a família não proporciona uma aprendizagem adequada das relações sociais de produção capitalistas, e se do que se trata não é simplesmente de impô-las — pela falta de alternativas para chegar à satisfação das próprias necessidades ou por meio da coerção direta —, mas de assegurar que funcionem por si sós como uma máquina bem lubrificada, sem demasiados conflitos, então deve haver alguma outra instituição que facilite esta aprendizagem antes da incorporação do indivíduo na vida ativa. É óbvio que a instituição fundamental que se interpõe entre a família e o trabalho é a escola; logo, é aí onde devemos buscar essa aprendizagem. No entanto, não queremos deixar de dizer antes algumas palavras sobre os exércitos de recrutamento (também se poderia falar sobre os esportes coletivos, mas isto é menos importante). Sabe-se que no serviço militar os jovens "aprendem a ser homens", embora fosse melhor dizer que se preparam para ser operários. Não há nada mais parecido com a organização do trabalho em cadeia do que uma formação militar praticando a "instrução", nem nada que se assemelhe tanto à hierarquia despótica do trabalho quanto a disciplina aberrante de um exército. O lugar por excelência onde se aprende a agir sem outro motivo do que o de evitar o castigo, sem o mínimo indício de motivação intrínseca, é o quartel. O quartel é também o lugar onde se aprende a não se perguntar sobre os fins de sua atividade, porque estes fins são impronunciáveis. E o serviço militar se pratica precisamente na idade imediatamente anterior à incorporação definitiva ao trabalho produtivo (o próprio serviço militar converte a incorporação anterior em provisória, tentativa e sem importância). À saída do exército, as relações sociais imperantes na produção, similares nos aspectos mais importantes mas atenuadas, aparecem como um alívio, para não dizer como um paraíso. No entanto, a incorporação ao serviço militar sobrevém quando o indivíduo já é capaz de elaborar uma resposta própria, as relações sociais nele são vividas de uma forma hostil e a autoridade invariavelmente considerada como arbitrária (salvo, talvez, por este diminuto setor psiquicamente doente da população que escolhe com prazer o exército como profissão). A escola, no entanto, recebe a criança quando ela carece praticamente de capacidade de autodefesa. Ao contrário do exército, onde tudo é arbitrário — o que não quer dizer aleatório —, na escola tudo leva o signo do natural e inevitável. O serviço militar obrigatório, enfim, é só para os homens e nem mesmo existe em todos os países, enquanto que a escola reúne ambos os sexos e está em toda parte.

Vimos afirmando que na escola se aprendem as relações sociais de produção dominantes na sociedade. A forma mais comum de se compreender isto

costuma ser prestando atenção ao conteúdo do currículo. Isto é algo tão óbvio que não precisa comentários. A religião ensina que o homem está condenado a trabalhar e que não deve se preocupar com suas condições de vida — e as dos outros — na terra. A história ensina que sempre houve ricos e pobres, governantes e governados, que a humanidade progride incessantemente graças à ciência e que as tentativas de alterar as coisas, além de injustificadas, terminam invariavelmente mal. A literatura transporta as crianças a um mundo subjetivista geralmente protagonizado por figuras que têm pouco a ver com seu mundo real. A matemática introduz o aluno em problemas tão vitais como o de que taxa de juros é preciso para acumular um dado capital ou como repartir em partes iguais uma herança. A formação "cívica" e "social" trata de convencer o pequeno Cândido de que *tout va au mieux dans le meilleur des mondes posibles*, e assim sucessivamente.

O que queremos sugerir aqui, no entanto, é que a verdadeira aprendizagem das relações sociais de produção não acontece por meio destas mensagens recebidas com maior ou menor credulidade, mas através de uma série de práticas, rituais, formas de interação entre alunos e com os professores, formas de se relacionar com os objetos etc., enfim, através de certas relações sociais imperantes na escola que prefiguram as relações sociais do mundo da produção. O que o conteúdo do currículo faz é dar sentido a essa série de práticas. Mas são principalmente essas práticas, não explicitamente discutidas nem justificadas, que moldam a cotidianeidade da vida na escola, as que configuram com mais força a consciência da criança. Sua força deriva de sua materialidade (o ser consciente é a expressão consciente do ser real: Marx), de sua regularidade e de sua não problematização — quer dizer, de seu caráter oculto, não explícito, não discursivo. Elas configuram o que Freire denominaria a consciência ingênua ou transitiva.

Não é difícil ver que este enfoque, que aqui apresentaremos a partir de uma perspectiva marxista que, no nosso ver, tem uma força explicativa incomparavelmente maior, tem conexão direta com duas perspectivas bastante familiares no mundo do estudo da educação e da sociologia. Em primeiro lugar, com o que se tem chamado currículo "oculto", "latente", "implícito" ou "não escrito". Para muitos autores, é preciso duvidar se o mais importante que se aprende na escola é o que seu programa oficial reconhece, ou toda uma série de suposições, valores, formas de comportamento etc., que, sem fazer parte de nenhum plano de estudos, configura a vida cotidiana das aulas(34). As diferenças entre nosso enfoque e o citado são principalmente duas. Nosso objeto de estudo e nossa ênfase avaliativa são mais restritos, pois, embora nós vamos nos concentrar nas relações sociais na educação — que consideramos o núcleo do processo educativo —, sob a expressão "currículo oculto" ou outras similares cabem muitos outros aspectos (por exemplo, a transmissão explícita de valores e normas que, por assim dizer, não figuram no programa). Além disso, não nos cansa dizê-lo, sob a perspectiva

do "currículo oculto", que geralmente é tributária do funcionalismo, cabe formular qualquer tipo de articulação entre a escola e a sociedade; assim, por exemplo, os partidários da desescolarização e os estrutural-funcionalistas, que vêem a sociedade quase exclusivamente através de suas relações de intercâmbio — mal entendidas — e não das relações de produção que são seu centro. Uma perspectiva semelhante a esta foi formulada a partir da etnologia em outros termos: se a educação é uma relação de comunicação — embora se trate de uma comunicação unidirecional —, haveria que se perguntar, nesse sistema de comunicação que a escola é, o que se ouve mais, se a transmissão desejada ou o *ruído* que a acompanha.(35)

A outra perspectiva com a qual podemos conectar a aqui apresentada, é o que às vezes se chama de "enfoque interpretativo", no qual confluem o comportamentalismo social, o interacionismo simbólico, a sociologia fenomenológica, a etnometodologia e a perspectiva humanista em sociologia, rótulos que às vezes designam uma mesma coisa e às vezes não. Distintivo deste enfoque em geral, no entanto, é em todo caso sua ênfase na importância do *taken-for-granted world* (o mundo que se dá por suposto), quer dizer, o amplo mundo de significados, valores e práticas que são simplesmente aceitos sem necessidade de nenhuma justificação(36). O que nos separa desse enfoque são principalmente duas coisas — sem negar por isso suas múltiplas contribuições, sobretudo quanto a ter revolucionado as técnicas de investigação numa disciplina como a sociologia que, demasiado ansiosa de receber o visto de "científica", tende em excesso para as técnicas quantitativas, levando o emprego da estatística até extremos ridículos, e quanto a ter voltado a dar vida aos atores do processo social frente a uma abordagem altamente reificadora que considerava as instituições como verdadeiros rolos compressores em sua função de reprodução social e as pessoas como meros objetos, particularmente no campo da educação. Em primeiro lugar, não se pode evitar ao entrar em contato com esse enfoque a sensação de que caiu a noite, na qual todos os gatos são pardos; a sensação de que todas as instituições são tratadas igualmente qualquer que seja sua articulação com o todo social, que no geral simplesmente se deixa de lado ou se ignora. Em segundo lugar, esse enfoque tende a colocar os agentes sociais num plano de igualdade na negociação de significados e no estabelecimento de relações, ignorando que essas relações interindividuais se configuram em torno de relações de poder que, tanto na realidade como do ponto de vista da análise, são prévias e prioritárias.(37)

Antes de entrar definitivamente na matéria devemos ainda destacar alguns aspectos. A estas alturas do presente capítulo, deve estar já claro que, embora consideremos a escola como o lugar fundamental onde se efetua a aprendizagem das relações sociais de produção capitalista, não é o único lugar onde isto ocorre. Já ressaltamos o papel da família e do exército, e aí também poderíamos incluir, de certa forma, os grupos de iguais e, mais em geral, as subculturas de classe. Também deveríamos acrescentar, claro, a apren-

dizagem no próprio local de trabalho, isto é, na produção mesma, mas o que agora nos interessa são a educação e a escola. Também deve estar claro que essa aprendizagem não se efetua apenas através das práticas escolares, mas também por meio da inculcação de uma mensagem ideológica, embora este ponto não precise maior análise devido a seu caráter óbvio. Digamos, enfim, que esta aprendizagem das relações sociais de produção não é, naturalmente, a única função da escola. Outras são a qualificação da força de trabalho, a inculcação ideológica em geral, o enquadramento de uma infância para a qual não existe outro lugar na sociedade que não seja a família, a rua ou as salas de aula, a legitimação da divisão social do trabalho, a configuração da "comunidade" nacional etc. Mas consideramos que a aprendizagem das relações sociais de produção é, sob o capitalismo, dentre as múltiplas funções da escola, a mais importante de todas as citadas e de quantas outras se possam individualizar.

Alguns autores anarquistas ou anarquizantes (por exemplo, Godwin e Ferrer)(38) já tinham denunciado o papel da escola na formação de trabalhadores dóceis, mas sua argumentação era pouco atrativa e convincente. Já que os grandes bichos-papões da sociedade eram os padres, os governantes e os patrões, e já que eles dominavam as escolas, o papel destas devia ser gerar obscurantismo religioso, submissão política e docilidade no trabalho. Essa crítica dirigia-se particularmente contra a escola estatal, de cujas crenças e práticas tratavam de se distanciar mais ou menos conseqüentemente e com diferentes graus de sucesso as experiências de auto-instrução operária e as escolas libertárias.

Mas quando se chamou a atenção pela primeira vez e de forma sistemática para o papel da escola na integração dos indivíduos nas relações sociais de produção foi, principalmente, em fins da década de sessenta e princípios da década de setenta, neste século. E este toque de alerta chegou de pontos muito diferentes. Por um lado, de duas escolas históricas — ou historiográficas — tão distintas como a encabeçada por Michel Foucault ou a formada pelos "historiadores revisionistas" norte-americanos, de quem falaremos em seguida. Por outro, do estrutural-funcionalismo, especialmente parsoniano, ao qual logo aludiremos. E, por último, o mais importante, de duas fontes declaradamente marxistas: o estruturalismo althusseriano e sua teoria da ideologia e dos aparelhos ideológicos de Estado e o "princípio de correspondência" que preside a análise da escola de Samuel Bowles e Herbert Gintis. Falaremos destes últimos depois de explorar Marx.

Foucault analisou a evolução de algumas instituições durante os séculos XVII e XVIII em termos de controle social. Concretamente, o que outros autores denominam "instituições totais" (a prisão, o hospital, o exército...), a escola e a oficina. Destacou a visão panóptica, o controle disciplinar, a organização do espaço, a economia do tempo, a organização dos movimentos, a informação através de registros e, em geral, a normalização que tende a operar no seu interior. É o que denomina o surgimento das "disciplinas", a "microfísica" ou a "capilaridade" do poder etc. O que permite estabelecer um paralelismo limitado entre sua análise e a que aqui estamos tratando de apresentar é sua ênfase nas disciplinas. Citando Walhausen, define a "correta disciplina" como uma arte do "bom adestramento"(39). Especialmente na escola, analisa o movimento que denomina como de "especificação da vigilência, e integração ao nexo pedagógico"(40). Sublinha, enfim, o isomorfismo das evoluções que se dão nas diferentes instituições estudadas — para o que nos interessa aqui, o isomorfismo entre a organização interna da escola e a da oficina. Mas, apesar de que os trabalhos de Foucault constituem uma fonte riquíssima de sugestões para a análise das relações sociais na educação, falando em linhas gerais, aqui terminam as coincidências. A despeito de ser um trabalho historiográfico, a análise de Foucault é profundamente ahistórica: a partir de seu enfoque é impossível compreender por que as "disciplinas" teriam surgido no século das Luzes e não, por exemplo, dez séculos antes ou em nossos dias. Em vez de integrar as descobertas de sua análise (a "microfísica do poder") numa concepção global e coerente do todo social, constrói esta extrapolando e absolutizando aquelas. Assim não vê inconveniente em escrever: "Aparece, através das disciplinas, o poder da Norma. Nova lei da sociedade moderna? Digamos, antes, que desde o século XVIII vem se agregar a outros poderes obrigando-os a novas delimitações; o da Lei, o da Palavra e do Texto, o da Tradição. O Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino como instauração de uma educação padronizada e do estabelecimento das escolas normais; estabelece-se no esforço por organizar um corpo médico e um enquadramento hospitalar da nação capazes de fazer funcionar certas normas gerais de salubridade; estabelece-se na regularização dos procedimentos e dos produtos industriais"(41). As "disciplinas" aparecem assim como um acréscimo às organizações que tudo invade, mas do qual não se sabe de onde vem nem para onde vai. São ahistóricas, pois, apesar de que Foucault lhes dá uma certidão de nascimento, poderiam ter surgido em qualquer outro momento. São extraterritoriais e onipresentes, pois se desenvolvem igualmente em qualquer terreno, em qualquer instituição. E, se acreditamos em Foucault, são maoístas, pois avançam, como a guerra camponesa do grande piloto e timoneiro, da periferia para o centro: do hospital à escola, da prisão à oficina etc. São, enfim, um instrumento moralista, pois se justificam em si mesmas e se diria, no caso da escola, que esgotam as funções desta.

Como Foucault é, no entanto, considerado em nosso país como um guru ao qual parece conduzir inexoravelmente toda análise institucional, e como faz estragos particularmente entre os críticos radicais da escola, vamo-nos permitir citar aqui um tanto extensamente Jean-Claude Chamboredon:

"A imagem do novo sistema de controle, imposição uniforme de um poder abstrato desligado de toda relação de dominação, e conseqüentemente

de toda função atribuível aos grupos sociais, exclui a análise da diversidade das formas escolares e das funções dessas formas em relação às estratégias de transmissão. Na realidade, na análise de M. Foucault, a constituição da 'disciplina' como modo específico de controle supõe fazer abstração das relações de dominação que tornam possível o exercício destes modos de poder. É a este preço que as técnicas de domesticação, de manipulação, de regulamentação, cujo sentido e forma variam segundo a relação na qual se exercem (relação de assalariado, relação pedagógica, relação de autoridade numa organização, etc.) podem ser constituídas como um modo novo de poder. Este modelo de análise retém os efeitos genéricos de repressão das instituições escolares, em detrimento das funções diferenciais de transmissão.

"Na análise interna do funcionamento da instituição, a problemática das 'disciplinas' leva a autonomizar as técnicas de controle em relação à sua função de aprendizagem. Isto leva a duas distorções maiores na demonstração de M. Foucault. Na cronologia, a definição do século XVIII como momento de constituição das 'disciplinas' supõe a instauração de uma ruptura artificial com o ascetismo dos conventos e a racionalização da vida religiosa, fonte de regulamentações do tempo e do corpo, que têm uma longa história anterior à idade clássica. Na análise dos setores institucionais onde nasce a disciplina, é, inversamente, um amálgama das técnicas escolares, militares, industriais, reunidas na categoria de tecnologia do corpo cuja finalidade é o controle da interioridade e a instauração de um poder. Mas não é isto assimilar técnicas de manobra e de ordenação e técnicas de adestramento racional? Existem constantes da manobra, da disposição, do deslocamento no espaço: distribuir uma classe, reorganizar uma oficina, desenvolver e pôr em manobra um batalhão. Mas não tentam todas da mesma forma assegurar um controle da interioridade; são assimiladas porque o modelo implícito de referência é o da prisão enquanto instrumento de reforma e de punição. Isto leva a dar uma finalidade moral a técnicas de organização espacial relativamente autônomas, de racionalização dos deslocamentos e dos movimentos, as quais poderiam ser consideradas também como conseqüências do crescimento morfológico das organizações"(42). Matizemos por nossa conta, simplesmente, que apelar, para criticar a Foucault, ao "crescimento morfológico das organizações" como nova fonte explicativa seria voltar à maior das simplificações durkheimianas: a explicação da organização social em termos de inócua transição do simples ao complexo.

Outros foucaultianos oferecem uma interpretação menos indiferenciada. Assim, Anne Querrien, por exemplo, escreve: "Eu vejo nela (a escola) simplesmente um aparelho para transformar, para fazer operações sobre, para produzir efeitos em (...) Para o capitalismo, a operação fundamental é a aplicação ao trabalho, e para sua obtenção se dirige a escola capitalista industrial"(43). Querrien analisa o papel dos industriais na expansão da escolarização básica e na introdução do método simultâneo frente ao individualizado, as discussões sobre a relação entre a organização da escola e as exigências da oficina, o papel da escrita — que supõe a ocupação permanente das crianças — como método disciplinar, a organização de um tempo e um espaço seriados nas escolas etc. Particularmente interessante é a descrição e interpretação da polêmica entre os partidários do método "simultâneo" e o método "mútuo", que deixa claro como, já nas origens da escola de massas, seus patrocinadores tinham em mente de um modo ou de outro a prioridade das práticas e rotinas escolares sobre a transmissão e aquisição de conhecimentos. Querrien se refere à "profunda adequação existente entre o ensino dos Irmãos (das Escolas Cristãs, o ensino simultâneo), a disciplina que impõem e a que existe nas oficinas, adequação que a Sociedade para a Melhora da Instrução Elementar considera o objetivo a conquistar, que pensa ter encontrado no método mútuo mas que ao fim reconhece no método dos Irmãos"(44). O método mútuo permitia oferecer em vários meses a mesma instrução que o método simultâneo em vários anos, e justamente por isso foi recusado: porque o importante não era a instrução, mas a aprendizagem de práticas sociais. Na exposição de motivos da decisão tomada pelo Conselho Geral de Calvados de não votar a subvenção para a escola mútua apesar das ordens do governador (1818), citada por Querrien, lemos: "A forma de educação atual, concretamente a seguida pelos Irmãos das Escolas Cristãs demora mais para conseguir os objetivos (...), mas oferece uma série de vantagens através da relação que tem com a educação moral, a qual não pode ser substituída por nenhuma outra. Essa forma de educação dirige de alguma maneira o emprego do tempo das crianças (...) desde muito pequenas até sua adolescência, quer dizer, até que possam entrar utilmente na sociedade, com os conhecimentos convenientes para sua condição e *com os hábitos de ordem, docilidade, aplicação ao trabalho*, e a prática dos deveres sociais e religiosos"(45) (Grifo nosso).

Entre os historiadores norte-americanos que, estudando as origens da educação de massas, assinalaram o papel da escola no ajuste do indivíduo à estrutura social da empresa, devemos destacar os nomes de Marvin Lazerson, David Tyack, Michael Katz, Clarence Karier, Paul Violas, Joel Spring, Colin Greer, Edward Krug, Carl Kaestle e Elisabeth Vallance(46). Marvin Lazerson, descrevendo o crescimento da escolarização nos centros urbanos do estado norte-americano de Massachusetts (que Marx, como veremos no Capítulo X, considerava quase um exemplo), escreve: "Até 1915, dois temas centrais entraram em competição nas escolas urbanas de Massachusetts. Um recuava aos fermentos de reforma das décadas entre 1870 e 1900 e via a educação como a base da melhora social. A escola deveria alcançar e elevar o pobre, particularmente através das novas técnicas para ensinar os valores sociais tradicionais. O segundo tema, cada vez mais proeminente a partir de 1900, incluía a aceitação da ordem industrial e a preocupação no sentido de que a escola refletisse esta ordem. Fazia de ajustar o indivíduo à economia a principal função da escola. Por meio do ensino de habilidades específicas e padrões de

conduta, as escolas produziriam trabalhadores e cidadãos melhores e mais eficientes, e fariam isto através de um processo de seleção e orientação"(47). Geralmente, o que une os "historiadores revisionistas" é o haver tentado, com um trabalho muito cuidadoso e sofisticado, desmontar os mitos sobre os objetivos igualitários das reformas liberais da educação norte-americana, acabar com a idéia de que a escolarização de massas é uma conquista pura e simples do movimento operário e popular e romper com a formulação unilateral e freqüentemente incorreta que relaciona escola e sociedade em termos de qualificação do trabalho. Pelo contrário, sublinharam o papel de controle social atribuído à universalização da escola por seu promotores num contexto de diversidade cultural, exploração do trabalho e bolsões urbanos de miséria.

O trabalho destes autores serviu a outros para revisar a história da escola em termos de suas funções na socialização dos indivíduos nas relações sociais de produção capitalistas. Assim, Alexander Field, analisando a estrutura econômica, demográfica e escolar do estado de Massachusetts, cidade por cidade, chegou à conclusão de que o impulso para a reforma da escola não veio do processo de urbanização, nem do emprego intensivo da maquinaria (quer dizer, da maior complexidade do trabalho que suposta — e falsamente — o acompanha), mas, antes, do surgimento da fábrica como unidade produtiva dominante.(48)

David Reeder oferece também documentação neste sentido para o caso da Grã-Bretanha. "Os dados coletados, por exemplo, na investigação das *Higher Elementary Schools* em 1906 (segundo a interpretação do Comitê Consultivo), indicavam que o que os patrões queriam destas escolas mais avançadas para as crianças da classe operária era que lhes proporcionassem um bom caráter, qualidades servis e habilidades gerais"(49). Reeder conclui: "As 'necessidades' da indústria não se expressaram apenas (nem sequer principalmente) em termos de exigências cognitivas, e o interesse nos cursos pré-emprego deriva também da preocupação mais tradicional de alguns patrões pelas experiências sociais e a assistência à juventude, uma preocupação que, no passado, combinou um certo senso de responsabilidade social com a ansiedade em torno da lealdade e da docilidade da força de trabalho".(50)

O que postulamos aqui, claro, não é a existência de uma conspiração de patrões para construir uma escola em que as crianças se transformassem em bons operários. A escola teve, segundo os países, origens causais muito diversas, e em geral devem ser procuradas mais na área da dominação política e ideológica. Existiu sempre, é claro, uma educação sistemática dos filhos da minoria dominante, educação que em alguns períodos passou pela escola e noutros não. Mas o que é preciso explicar é a origem e a evolução da escola de massas.

Os primeiros sistemas escolares propriamente ditos que surgem na Europa respondem a fins religiosos, políticos ou militares. O sistema escocês, por exemplo, é de caráter fundamentalmente religioso. O prussiano é, antes, um viveiro de soldados para o exército — e de oficiais nos seus canais minoritários —, como o observou o próprio Marx. Na França, depois das tentativas falhadas da revolução, surge primeiramente um mini-sistema escolar estatal que agrupa os liceus e as universidades — o ensino dos filhos das classes altas — e que se encarrega de proporcionar oficiais para o exército e funcionários para a burocracia do império napoleônico. O sistema das leis Ferry, que já pretende agrupar toda a população infantil numa escola primária "comum", é um instrumento de consolidação da III República frente à reação monárquica e eclesiástica e à ameaça operária. A vinculação da expansão escolar à luta política ou ao desenvolvimento de uma organização política burocrática e centralizada, além disso, não é um produto de última hora. O impulso dado pela reforma protestante às escolas primárias foi o efeito conjunto da luta religiosa contra o Papado, a luta nacional contra o Império e a luta econômica e política dos burgueses contra a nobreza e o Império. Na Idade Média, o único fenômeno parecido com um sistema escolar que encontramos dá-se sob o Império Carolíngio. Analogamente, o que Roma produz de mais semelhante a um sistema escolar é durante o Baixo Império. O que aqui postulamos não é que a necessidade de impor as relações sociais de produção capitalistas seja a causa que explica por si mesma a escolarização de massas, mas que o ajuste da escola à produção, tensão a que aquela se vê permanentemente submetida, não se coloca — qualquer que seja o discurso que o encubra — em termos de habilidades, destrezas e qualificações do trabalho — que desempenham, no entanto, um papel relevante —, mas fundamentalmente em termos de isomorfismo das relações sociais numa e noutra.

Cabe ainda se perguntar em que medida não era o movimento operário o primeiro interessado na escolarização universal, em que medida não é a escola uma conquista operária e popular que as classes dominantes haviam tentado ou tentariam contudo adulterar com maior ou menor sucesso. Infelizmente, a historiografia existente é obra de autores que identificam no fundamental a escola com o progresso social, o que provavelmente os levou não só a uma interpretação enviesada, como também a uma seleção igualmente enviesada dos dados históricos. Assim, o que normalmente sabemos do movimento operário é que sempre pediu mais escolas, maior acesso às escolas existentes etc. No entanto, há informação suficiente para se pensar que, antes da identificação da classe operária com a escola como instrumento de melhora social, houve um amplo movimento de auto-instrução. Harry Braverman descreveu eloqüentemente no que consistia ser um trabalhador qualificado antes de que as hordas de Ford e Taylor irrompessem na organização do trabalho fabril. "O artesão ativo (*the working craftsman*) estava ligado ao conhecimento técnico e científico do seu tempo na prática diária do seu ofício. A aprendizagem incluía geralmente o treinamento em matemática. Compreendidas aí a álgebra, a geometria e a trigonometria, nas propriedades e procedências dos materiais comuns ao ofício, nas ciências físicas e no desenho industrial. As

relações de aprendizagem bem administradas proporcionavam assinaturas de revistas técnicas e econômicas que tinham a ver com o ofício, de modo que os aprendizes pudessem seguir os avanços. Mas, mais importante do que o treinamento formal ou informal, era o fato de que o ofício proporcionava um vínculo cotidiano entre a ciência e o trabalho, já que o artesão se via constantemente obrigado a recorrer na sua prática aos conhecimentos científicos rudimentares, à matemática, ao desenho etc. Esses artesões eram parte importante do público científico de sua época, e como norma mostravam um interesse pela ciência e pela cultura que ia muito além do diretamente relacionado com seu trabalho. Os florescentes Institutos Mecânicos, que na Grã-Bretanha chegaram a ser uns 1.200 e tiveram mais de 200.000 membros, em grande parte dedicavam-se a satisfazer este interesse por meio de conferências e bibliotecas(51). Edward Thompson descreve algo da vida de um bairro operário inglês: "Todos os distritos têxteis tinham seus tecelões-poetas, biólogos, matemáticos, músicos, geólogos, botânicos (...) Ainda existem no Norte museus e sociedades de história natural que possuem arquivos e coleções de lepidópteros realizados por tecelões; contam-se ainda histórias de tecelões em aldeias afastadas que aprendiam por si mesmos geometria escrevendo com giz no chão e que discutiam entre si os problemas de cálculo diferencial"(52). David Landes, por sua vez, escreve: "Mais impressionante ainda é a preparação teórica destes homens (os artesãos durante a revolução industrial). Geralmente, não eram os grosseirões iletrados da mitologia histórica. Inclusive o maquinista (*millwright*) ordinário, como nota Fairbairn, era em geral 'um bom aritmético, sabia algo de geometria, nivelamento a medição e em alguns casos possuía conhecimentos muito competentes de matemática prática. Podia calcular a velocidade, resistência e potência das máquinas, podia desenhar em plano e em corte...'" Grande parte destes 'resultados e potencialidades intelectuais elevados' refletiam as abundantes oportunidades para a educação técnica em cidades como Manchester, que iam desde as academias dissidentes e sociedades ilustradas até os conferencistas locais e visitantes, as escolas particulares 'matemáticas e comerciais' com classes vespertinas e uma ampla circulação de manuais práticos, publicações periódicas e enciclopédicas".(53)

A esta rede formal e informal de formação profissional, técnica e científica (no melhor sentido da palavra, não no atual) é preciso acrescentar as escolas de iniciativa popular, as sociedades operárias, os ateneus, as casas do povo e toda uma gama de atividades similares que compunham um considerável movimento de auto-instrução. Boa parte do movimento operário resumiu neste movimento suas esperanças de acompanhar o ritmo do progresso e melhorar sua situação social e política frente às classes dominantes. Outra parte — a de maior influência marxista — centralizou suas reivindicações numa escola para os trabalhadores financiada, mas não dirigida, pelo Estado e combinada com a incorporação dos jovens à produção (voltaremos a este ponto no Capítulo X). No entanto, a escolarização estatal sob a égide do Estado — e a influência mais ou menos direta dos industriais — logo levou vantagem sobre esse movimento de auto-instrução. Na Inglaterra, a derrota do cartismo supôs a desaparição das iniciativas operárias no campo da educação, durante as décadas de 1830 e 1840(54). Na França, as leis de Ferry eliminaram qualquer espaço para possíveis alternativas(55). Na Espanha, este movimento levou sempre uma vida não muito animada e sofreu sua maior derrota como corolário da Semana Trágica(56). Fator importante desta substituição foi, sem dúvida, a ingênua confiança do movimento operário nas virtudes reformadoras e progressistas da educação em geral.

Os funcionalistas também ressaltaram a relação entre a escola e o mundo da produção em termos de homogeneidade de suas estruturas sociais. Entre eles, devemos destacar particularmente os trabalhos de Talcott Parsons, Robert Dreeben e Alex J. Inkeles(57). Parsons considera que "o sistema escolar é um microcosmos do mundo do trabalho adulto, e a experiência nele constitui um campo muito importante de atuação dos mecanismos de socialização da segunda fase (a primeira é a familiar), a especificação das orientações de papéis"(58). Dreeben, discutindo possíveis acepções da expressão "currículo não escrito", afirma: "Um quarto significado refere-se ao marco social dominante em que a escolarização ocorre, e que implica em que as crianças adquirirão formas de pensar, normas sociais e princípios de conduta, dada sua prolongada participação nesse marco. Este é o significado que me parece mais interessante, (...) a estrutura social da escola"(59). Ambos separam claramente este aspecto da socialização na escola da instrução propriamente dita. Para Parsons, "dos mais diversos pontos de vista, na sociedade norte-americana é preciso considerar a experiência que surge no curso da educação formal como uma série de aprendizagens de papéis ocupacionais adultos independentemente da utilidade do conteúdo real da instrução (como, por exemplo, os conhecimentos aritméticos ou lingüísticos"(60). Para Dreeben, diversos estudos "nos levam a pensar que as crianças aprendem coisas na escola além do que lhes é ensinado mediante a instrução, em virtude de sua experiência diária num cenário organizacional que tem as propriedades sociais particulares da escola; e que o que aprendem ali provavelmente é diferente do que aprendem noutros cenários com diferentes características sociais".(61)

Mas, no que nos concerne, as excelências do estrutural-funcionalismo terminam aqui. Porque, a partir deste ponto, Parsons e seus seguidores analisam a relação entre escola e sociedade no marco de uma concepção desta que não é senão uma apologia extremamente superficial da ordem existente. Para o funcionalismo, as sociedades distinguem-se em função de seus graus de complexidade e modernidade. A complexidade das sociedades atuais está em que compreendem um sem fim de funções complementares que devem ser desempenhadas por indivíduos diversos. Para assegurar que os indivíduos

mais capazes se encarreguem das funções mais essenciais, estabelece-se um sistema de recompensas diferenciais que os atraia para elas, assim como uma série de mecanismos que permitam a seleção de *the right man for the right place*: o mais importante desses mecanismos seria a escola. A modernidade, por outro lado, definir-se-ia em função de aspectos como o universalismo (as funções se diferenciam das pessoas), a especificidade (a solidariedade orgânica, baseada na diferença, e não mecânica, baseada na igualdade), a ânsia pela realização, a independência, o caráter adquirido (e não adscrito), hereditário, a mobilidade geográfica, a abertura a novas experiências, a crença na ciência, a atitude frente às tradições, etc. A escola — também através de suas relações sociais — seria um elemento de modernização.

Assim, para Parsons, a criança aprende na escola a se ajustar a um sistema específico-universalista-aquisitivo(62). Mergulha numa estrutura que, ao contrário da família, se interessa por suas realizações, não por suas necessidades. É submetido a regras iguais e válidas para todos e a um sistema de recompensas diferentes segundo a realização, aprendendo a justiça dessas gratificações diferentes para realizações diferentes e inclusive que, por sua vez, proporcionam novas oportunidades desiguais, e interioriza ao mesmo tempo a motivação para a realização. Aprende, de passagem, o que são os modelos universalistas.(63)

Para Dreeben, a escola faz com que a criança aprenda que há coisas que deve fazer sozinha e a fazê-las. Adquire responsabilidade individual e aceita a avaliação individual de seu trabalho, aprendendo a assumir a seqüência atribuição-rendimento-avaliação para cada tarefa. Treina a trabalhar pelas notas, e não por sua relação pessoal com o professor, quer dizer, a fazê-lo em função de uma motivação extrínseca e impessoal. Interioriza que as recompensas e *status* dependem do que se faz (*status* adquirido, sociedade aberta) e não do que se é (*status* adscrito, sociedade fechada). Em geral, a organização das salas de aula de forma relativamente autônoma, com um tamanho específico, por idade, por velocidade de aprendizado ou notas, a organização de um programa de atividades e a estrutura do sistema de recompensas proporcionam aos alunos a experiência social que precisam para aprender as normas que vigoram no emprego adulto.(64)

Como se pode ver, à parte um interesse genérico no isomorfismo das relações sociais, neste pastiche há pouco que aproveitar para um enfoque marxista.

O ajuste entre escola e produção tem sido comumente estudado em termos de qualificação do trabalho. No entanto, existem razões históricas e sociológicas suficientes para nos fazer duvidar de que a ênfase deva ser posta aí. Marx já colocou que o modo de produção capitalista supunha uma permanente desqualificação dos trabalhadores, ao substituir reiteradamente o trabalho dos operários qualificados por máquinas manejadas por mão de

obra não qualificada. Harry Braverman documentou suficientemente este processo no que sem dúvida é o melhor trabalho de investigação sobre a evolução do modo de produção capitalista: *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century*(65). (Trabalho assalariado e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX). Mas é um fato que a degradação do trabalho (a desqualificação dos postos trabalhos) veio acompanhada ao longo de décadas por um aumento massivo da escolarização em amplitude e duração. Isto levou à busca de interpretações alternativas da relação entre educação e emprego, que vão desde o credencialismo, que vê a escola simplesmente como uma instituição que distribui rótulos arbitrariamente (Collins)(66), até o princípio da correspondência (Bowles e Gintis), passando pelo grande roubo de treinamento (Ivar Berg)(67), pela teoria da concorrência entre empregos (Lester C. Thurow)(68), pelas teorias da reprodução (Bourdieu e Passeron, Young)(69) ou do currículo (Young, Bernstein)(70) e muitas outras.(71)

A escola pode crescer, e sua estrutura mudar, em função da forma como a sociedade entende as necessidades de produção, por imperativo da legitimação meritocrática, pela crescente demanda popular de educação, por uma tentativa de disfarçar o desemprego, em nome da conciliação de classes dentro de um estado ou por outras razões, mas, quaisquer que sejam as causas primeiras e/ou aparentes, sempre há um processo ao longo do qual tende a se produzir um ajuste entre o que a escola dá e o que a produção pede. Nosso problema continua sendo mostrar que esse ajuste se dá sobretudo em termos de relações sociais, que na escola o futuro trabalhador é introduzido nas relações sociais de produção capitalistas.

Podemos chegar ao mesmo ponto partindo de outra base. Antes (nos Capítulos II, III, IV e V) argumentamos que a ideologia é principalmente e antes de tudo a expressão das relações sociais, particularmente das relações de produção. Colocamos explicitamente em oposição este enfoque à idéia mais ou menos maquiavélica e externista de que a ideologia é algo imposto desde fora pelos que possuem os "meios de produção espiritual" ou qualquer outra interpretação deste estilo. A educação, infelizmente, é um campo privilegiado para este tipo de interpretações. Considera-se a organização social da escola como algo eterno ou natural, produto do simples fato de que alguém que sabe ensina aos que não sabem e de seu crescimento numérico, e portanto se chega à conclusão de que esta organização social carece de relevância (para sermos exatos, em geral nem sequer se pensa nela). Os efeitos ideológicos da educação são então vistos como efeitos por excelência do discurso. Esta impressão é reforçada pela identificação apressada do trabalho escolar com o trabalho intelectual, criativo...

Agora, se afirmamos a primazia do processo material (social) de trabalho na criação e manutenção da ideologia, frente a todas as formas de inculcação explícita e implícita sofridas simultaneamente pelo trabalhador (os meios de

comunicação etc.), não há razão alguma para que não possamos fazer o mesmo com a atividade escolar. Se o ser consciente é a expressão consciente do ser real (Marx), a ideologia, também na escola, deve ser examinada como expressão consciente — ideológica — das relações sociais reais, neste caso das relações sociais da educação. Assim como o trabalho conforma o homem, assim o faz a educação. Mas, da mesma forma que não é o resultado do trabalho, senão o processo material e social de sua consecução o que conforma o indivíduo, assim consideramos que não são os conhecimentos finais — o discurso ideológico —, mas seu processo de aquisição/imposição, as relações sociais e materiais nas quais se adquirem, o que constitui a fonte fundamental de ideologia na escola. Neste sentido pode-se falar igualmente das relações sociais da educação (como fazem Bowles e Gintis, e como nós fazemos aqui), de "ideologias práticas" (como o faz Rachel Sharp, seguindo Althusser)(72) ou da "estrutura profunda da experiência escolar" (como fazem Michael W. Apple e Nancy R. King)(73). Das três terminologias, no entanto, a primeira nos parece mais correta e mais claramente marxista, sem necessidade de recorrer aos neologismos althusserianos nem a conceitos indiferenciados e vagos como os de Apple e King.

Mais ainda, devemos considerar a ideologia produzida pela escola não como o produto impessoal de uma estrutura social sem agentes, mas como algo que deriva da experiência cotidiana dos agentes das relações sociais da educação, da forma como vivem regularmente essas relações sociais, e que existe não como uma entidade reificada, mas personificada em sua consciência individual.

Permitam-nos, além disso, lembrar a ordem de importância que atribuímos aos diferentes contextos e processos de produção da ideologia. As relações sociais de produção e troca são muito mais importantes do que qualquer coisa que possa ocorrer na escola, são historicamente prévias e seu tratamento é prioritário na hora da análise. Uma vez dentro da escola, as relações sociais da educação devam ser sublinhadas e priorizadas frente à transmissão ou ao discurso ideológico, quer dizer, frente ao conteúdo do currículo. Talvez surja a pergunta de por que esta ordem de prioridades se a experiência escolar é a primeira experiência extra-familiar do indivíduo, uma experiência prolongada e anterior ao trabalho? Semelhante pergunta ficaria bem na concepção anarcóide segundo a qual a classe operária deveria ser necessariamente revolucionária, mas a escola o impede. A ordem de prioridades que estabelecemos deriva, ao menos, de três pontos: a centralidade das relações de produção no conjunto da organização social; a capacidade expansiva destas relações de produção, cujo paradigma de utilização eficiente do trabalho tende a se expandir a outras esferas da atividade social; e a convicção, já afirmada de outra forma, de que a ideologia dominante é a expressão ideal das relações dominantes.

A que nos referimos quando falamos das relações sociais da educação? Nosso interesse centraliza-se nas relações sociais dos alunos — não, por exemplo, nas dos professores ou autoridades acadêmicas —, e isto quer dizer as relações que mantêm entre si, com os professores, com o estabelecimento escolar no seu conjunto, com os materiais escolares — o espaço, os objetos —, com o conhecimento escolar e com a instituição educacional em geral.

A atenção às relações sociais da educação não é um invento de nossos dias, nem teve que esperar o marxismo para surgir. Sempre esteve aí: os agentes do processo educacional estabeleciam essas relações e davam ênfase a elas, embora não o soubessem ou não fosse seu objetivo explícito. Mas, além disso, tem sido um tema recorrente do pensamento pedagógico. Lembrem-se, por exemplo, os argumentos já citados na defesa do método simultâneo frente ao mútuo. Ou a obsessão de Comênio por distribuir o tempo escolar "para cada ano, cada mês, cada dia e ainda para cada hora"(74), pela disciplina ("Escola sem disciplina é moinho sem água")(75) ou pela primazia da formação da conduta sobre a instrução ("a disciplina mais rigorosa não deve ser empregada por causa dos estudos e das letras, mas para correção dos costumes")(76). Os exemplos poderiam ser multiplicados, mas nenhum é tão ilustrativo como a ênfase colocada por Kant na importância de estar sentado, em silêncio, prestando atenção ao professor etc.(77), pois também para o filósofo de Königsberg o objetivo primordial da educação era a formação dos costumes, antes que a instrução.(78)

Nos *Manuscritos* de 1844, Marx interpretava a alienação do trabalhador como sua alienação em relação ao produto de seu trabalho, em relação ao processo de trabalho, em relação aos meios de produção, em relação à vida genérica da espécie — o trabalho social — e em relação aos demais homens — do trabalho de outros(79). A seguir vamos examinar de que forma e em que medida se reproduzem na educação estes aspectos das relações sociais de produção.

Falamos de alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho num duplo sentido: o produto não pertence ao trabalhador, é propriedade alheia, propriedade de outro, de quem comprou sua força de trabalho, o capitalista. Neste sentido não há paralelismo possível, porque os conhecimentos adquiridos pertencem ao aluno (o que não quer dizer que tudo esteja bem: logo trataremos desta configuração do conhecimento como propriedade privada). Mas o aspecto que nos interessa não é este, pois nem Marx postulou jamais nem o fazemos nós, que o produto do trabalho individual — ou a parte alíquota do trabalho coletivo — deveria pertencer individualmente ao trabalhador isolado, mas que o produto social deve pertencer ao corpo social, aos trabalhadores associados. O que nos interessa agora é outro aspecto da alienação do trabalhador em relação ao seu produto: o trabalhador nas relações de produção capitalistas carece de capacidade para determinar o que há de produzir, qual há de ser o produto de seu trabalho, e isto vale tanto para o trabalhador individual como para o conjunto dos trabalhadores, pois é o capitalista, ou são os capitalistas, que determinam o que se produz (não consideramos necessário nos determos a discutir aqui *boutades* como a de "sobe-

rania do consumidor", estando já suficientemente demonstrado a esta altura de nossos dias que é o capital que gera a demanda e modela as necessidades e a forma de satisfazê-las).

Esta mesma situação, ou relação, dá-se na escola. O aluno carece de capacidade para determinar o produto de seu trabalho, quer dizer, o objeto do ensino e da aprendizagem. Essa capacidade é dividida em proporções variáveis pelos professores, a direção das escolas, as autoridades educacionais e as empresas capitalistas que fornecem diversos elementos auxiliares do ensino (livros-texto e materiais didáticos em geral). A incapacidade dos alunos para determinar o conteúdo de sua aprendizagem é manifesta e absoluta nos primeiros graus do ensino, onde não existem opções curriculares diversas nem se concede às crianças iniciativa alguma. Mais adiante, nos níveis intermediários e superiores da pirâmide escolar (aos quais já nem todos têm acesso), permite-se certa iniciativa e começam a se apresentar opções, mas a gama de alternativas é muito limitada. Assim, por exemplo, os sistemas educacionais oferecem geralmente, em seu nível intermediário, a possibilidade de seguir um currículo geral, literário, ou um ensino "vocacional", profissional. No entanto, à parte de que mais do que uma opção costuma ser uma orientação forçada, a capacidade de opção, quando existe, limita-se a isso: a optar entre dois (ou algum mais) ramos possíveis, e uma vez dentro deles o estudante volta a se encontrar na mesma posição em relação ao conteúdo dos estudos: a de impotência. Inclusive quando dentro de um canal existe a possibilidade de optar por diferentes combinações de matérias ou disciplinas, o conteúdo destas é determinado pelos professores dentro do limite estabelecido pelas autoridades, pela direção e pelos que oferecem mercadorias educacionais — limite que tende a se estreitar cada vez mais. Mesmo na hora de ter acesso à especialização última, está igualmente restringida a gama de alternativas: em vez de dois canais de ensino médio, o estudante encontra diante de si uma vintena de carreiras superiores ou uma centena de especialidades profissionais, mas na sua mão está somente, quando está, a primeira opção. Autoridades de uma ou outra ordem, professores e fabricantes do setor são os que decidem o que é que devem aprender o futuro eletricista ou o futuro advogado. Ao longo de todo esse processo, os alunos acostumam-se a aceitar que a delimitação do conteúdo do seu estudo não é assunto seu, tal como amanhã tampouco o será a determinação do conteúdo do seu trabalho.

Nas relações de produção capitalistas, o trabalhador está alienado também em relação ao processo de trabalho. Não é ele, mas o capital quem determina *como* se deve produzir um objeto ou um serviço qualquer. O mesmo acontece na escola: o aluno não determina de que forma haverá de adquirir os conhecimentos dispostos para ele, não decide sobre a forma da aprendizagem. São uma vez mais as autoridades de vários tipos, os ofertantes de mercadorias e os professores que decidem se deve-se dar primazia ao aprendizado de memória ou à compreensão geral, aos livros-texto ou às

bibliotecas, aos livros em geral ou ao acesso direto aos materiais, à recepção de verdades pretensamente absolutas ou à experimentação etc. Como no caso anterior, a gama de alternativas é nula nos primeiros níveis e se abre ligeiramente à medida que subimos os escalões da pirâmide escolar, mas continua sendo, no melhor dos casos, muito restrita. Anos e anos deste tipo de experiência escolar ensinam também aos alunos que o método de aprendizagem não é assunto seu, como não o será na vida adulta o processo da produção.

A alienação do trabalhador manifesta-se também na alheação dos meios de produção. Como no caso do produto, esta alheação consiste primeiramente no fato de que os meios de produção não pertencem ao produtor, nem ao trabalhador produtivo individual nem ao produtor social, o trabalhador coletivo. Tampouco os instrumentos e meios de aprendizagem pertencem, a não ser parcialmente, ao aluno. Mas, tal como antes, o que aqui chama nossa atenção não é tanto a propriedade quanto seus efeitos. Como não possuir os meios de produção impede o trabalhador de se apropriar do seu produto e dominar o processo de produção, não possuir os meios de aprendizagem — ou sua posse insuficiente — impede o aluno determinar o produto (conhecimento) e o processo (aprendizagem, pedagogia).

A alienação do homem no trabalho, afirmava Marx, significa sua alienação em relação à sua vida genérica, da espécie. O nexo social — o caráter social do trabalho — não é dominado e moldado pelos homens, mas por uma minoria dentre eles, os que personificam o capital. De um ponto de vista geral, a alheação do trabalho social em relação ao trabalhador também é a alheação da espécie, do gênero humano. Aqui também podemos estabelecer um paralelismo com a escola. A cultura, que é o produto dos homens, apresenta-se na escola como algo já criado e alheio. A relação que se estabelece na educação formal entre o estudante e a cultura é a mesma que logo se estabelecerá entre o trabalhador e a produção social. A cultura e os conhecimentos escolares apresentam-se ao aluno como uma entidade acabada, reificada, com lógica e vida própria, estática e dificilmente modificáveis (ou, simplesmente, "natural" e imutável), quer dizer, tal como posteriormente lhe será apresentada a organização social da produção. Nosso pequeno ou jovem personagem aprende assim a considerar a comunidade (a cultura, o trabalho social) como algo dado, imutável e autônomo, como uma realidade *sui generis*. Aprende que é sujeito da comunidade, mas não agente ativo. Assim como a capacidade de organizar o trabalho e a produção, capacidade que pertence ao capital, na medida em que se corporifica, o faz na pessoa do capitalista, assim a cultura e os conhecimentos escolares, na medida em que se personificam, o fazem na pessoa do professor, agente legítimo da inculcação.

Na mesma posição que em relação ao produto e ao processo de seu trabalho, Marx dizia, encontra-se o trabalhador em relação ao produto e ao processo de trabalho dos demais homens. A alienação do trabalho, portanto, manifesta-se também como alienação em relação aos demais homens, aliena-

ção do homem em relação ao homem. A escola, longe de fomentar a cooperação, fomenta a competição destrutiva (raramente uma emulação construtiva) entre seus membros. Como vimos Dreeben afirmar, na escola as crianças aprendem que há coisas que "devem" fazer sozinhas, começam a fazê-las sozinhas e são levadas a aceitar a responsabilidade individual por seu trabalho. O estímulo do trabalho individual faz com que os conhecimentos adquiridos sejam considerados como uma propriedade privada, contável e acumulável. Daí que às vezes se fale — impropriamente — de "capital escolar" ou "cultural". A posse de conhecimentos implica sua não posse pelos demais, pois a escola dá mais atenção ao rendimento diferencial do que à consideração absoluta do rendimento individual. O êxito pessoal é por sua vez o fracasso dos demais, e o êxito alheio é visto como um fracasso próprio(80). Constrói-se assim o que alguns autores denominam o "indivíduo possessivo"(81). A individualização da aprendizagem, da realização de provas, exames e testes, das notas, da seleção, são partes importantes deste processo. Assim se prepara, desde a escola, a futura atomização dos trabalhadores como possuidores individuais de força de trabalho no mercado e como elementos competidores na produção.

A alienação com relação ao conteúdo e ao processo no ensino implica inevitavelmente em um sistema de motivações e recompensas extrínsecas. Tanto faz que se trate de estímulos positivos ou negativos, de motivações ou pavores, de recompensas ou castigos, estes surgem sempre de fora do ensino, como no processo de trabalho surgem de fora da produção. O trabalhador, incapaz de identificar-se com seu trabalho, avalia este em termos de salário, estabilidade, tempo livre e férias, prestígio, posição social etc., pois são muito poucos os empregos que autorizam uma alta valorização intrínseca. O estudante, que não encontra motivações nem satisfações intrínsecas nem no processo nem no produto de seu trabalho — nem na aprendizagem nem nos conhecimentos a adquirir —, é motivado por meio de notas, boletins para levar para casa, férias perdidas por ter sido reprovado ou bicicletas presenteadas por passar de ano, classificações, prêmios, exposições à reprovação dos colegas, pela possibilidade de ter acesso a um grau superior ou pela promessa de um futuro profissional melhor. As notas e os títulos são, por assim dizer, as metáforas do salário, do *status* etc. O estudante aprende assim a se desinteressar pelo conteúdo de seu trabalho, escolar primeiro e produtivo depois, e a se ajustar a um sistema extrínseco de recompensas. Tal como colocava Marx ao analisar o trabalho assalariado, a verdadeira vida genérica, a essência do homem, o trabalho — na escola a aprendizagem — converte-se num meio, enquanto o não trabalho se converte num fim. Tal como o trabalhador com relação a seu trabalho, o aluno encontra-se na escola fora de si, e só se encontra em si fora dela. Por mais que isto, acostumados como estamos a julgar um emprego pelo salário que paga, possa parecer uma divagação filosófica, não se deve subestimar de modo nenhum o que representa esta substituição das motivações intrínsecas por motivações extrínsecas. O desinteresse do trabalhador pelos aspectos intrínsecos de seu trabalho representam um cheque em branco para o capitalista para organizar o processo de produção, ao mesmo tempo que a submissão do trabalhador a uma organização totalitária do processo do trabalho. William Godwin, precursor do anarquismo, já afirmava, com razão, que a motivação extrínseca na educação preparava o indivíduo para aceitar ser governado por leis despóticas.(82)

Na educação, como na produção, invertem-se os termos da realidade entre sujeito e predicado. O trabalhador, que produz objetos e máquinas, mercadorias e capital, vê como estas se tornam independentes e acabam por submetê-lo. O homem deixa de ser sujeito para ser predicado da relação. As relações sociais — o capital, a divisão do trabalho, a mercadoria, o dinheiro, que não são coisas mas isso: relações sociais — adquirem uma vida independente e o tratam como a um brinquedo nas suas mãos. De maneira análoga, a cultura e a educação são reificadas e submetem o homem a seus ditames. O aluno não escolhe que quer ser desta forma ou de outra, fazer isto ou aquilo, e se serve para isso de tal ou qual aprendizado ou de determinados conhecimentos. Pelo contrário, a educação estabelece que os *papéis* disponíveis são uns e não outros, que se pode ser foguista ou engenheiro, pedreiro ou arquiteto, datilógrafo ou advogado, e que é preciso sê-lo desta ou daquela forma. Em vez de serem as manifestações da personalidade, as necessidades surgidas do próprio desenvolvimento — como ser social, não em termos essencialistas —, as que determinam a forma com que as pessoas se servirão da educação, ou em vez de se dar ao menos um diálogo constante entre o que a sociedade e a educação oferecem e o que o indivíduo necessita ou quer — ou o que os indivíduos necessitam ou querem coletivamente —, a educação oferece uma série de papéis pré-determinados — e padronizados — que a pessoa pode assumir, sempre dentro de uma gama bastante limitada. Isto não é diferente quando a pedagogia pequeno-burguesa promete "formar o homem" para oferecer em seguida, não um molde específico, mas o que têm de comum todos os moldes possíveis na sociedade capitalista — ou ao menos moldes que correspondem às "classes médias".

Um dos aspectos de que depende a quantidade de mais-valia produzida pelo trabalhador, obviamente, é a duração da jornada de trabalho. Na antesala do modo de produção capitalista propriamente dito — quando, nos termos de Marx, o capital só se apossa formalmente do trabalho —, quer dizer, quando o capital recebe modos de produção anteriores — artesanal, por exemplo — e se limita simplesmente a pô-los sob seu domínio, a forma de aumentar a mais-valia é obter mais mais-valia absoluta ou seja, prolongar a jornada de trabalho. Com a subsunção real do trabalho ao capital, ou seja, com a passagem para a obtenção da mais-valia relativa, esta tendência, embora passe a ocupar um lugar secundário em relação ao aumento da produtividade do trabalho, se mantém no entanto, se não como estímulo em favor da prolongação da jorna-

da, ao menos como resistência à sua diminuição. Já falamos algumas vezes da polêmica entre os partidários do método mútuo e os do simultâneo, vencida pelos segundos, entre outras coisas, por sua capacidade de manter mais tempo as crianças ocupadas numa mesma aprendizagem. todos concordarão com a observação de que à medida que se prolonga o período de escolarização da infância e juventude, os conteúdos do ensino, mais que se ampliar, vêem-se trivializados e estirados artificialmente. Desde os experimentos de ensino mútuo até as técnicas de ensino programado, mostrou-se repetidamente que se poderia ensinar o mesmo num tempo incomparavelmente menor, seja em número de anos de escolarização, seja em jornadas escolares anuais, seja em horas de ensino por jornada. No entanto, assim como a pressão para ocultar o desemprego e a demanda popular de escolarização sustenta a ampliação reiterada do período de escolarização, a busca consciente ou inconsciente do isomorfismo entre o trabalho e o ensino é o fator fundamental — juntamente com o papel de estacionamento de crianças que exercem as escolas e a luta justa da mulher por se tornar independente do lar — que permite explicar a duração da jornada escolar. Com uma jornada de seis horas na escola, um tempo de transporte considerável e "deveres de casa", as crianças realizam, enfim, uma jornada similar à dos adultos no trabalho. Aprendem assim, desde muito pequenas, que uma jornada normal se divide em oito horas para o sono, oito horas ou mais para o "trabalho" e só o resto para satisfazer outras necessidades vitais e para o ócio.

E aprendem-no num contexto em que o trabalho escolar se converte num similar perfeito do trabalho produtivo. Assim como o adulto não pode senão considerar o trabalho como uma obrigação, independentemente de qualquer interesse intrínseco e só um meio indireto para satisfazer suas necessidades pessoais (fora do trabalho), assim se ensina às crianças a considerar o trabalho escolar. Já nos referimos um pouco mais acima ao fato de que em ambos os tipos de trabalho o rendimento é estimulado mediante um sistema de recompensas extrínsecas. Apple e King estudaram quais eram os aspectos fundamentais da socialização sofrida pelas crianças nas primeiras semanas de ensino pré-escolar. "Suas respostas durante as entrevistas", escrevem, "indicaram que as atividades na classe não tinham um significado intrínseco, as crianças atribuíam os significados baseando-se no contexto em que se as tinham posto. (...) As categorias de trabalho e de brinquedo surgiram rapidamente como organizadores poderosos dentro da realidade da classe. (...) O trabalho inclui todas e quaisquer das atividades dirigidas pelo professor. Unicamente as atividades desenvolvidas durante o tempo livre eram chamadas de 'brinquedo'. Tarefas como colorir, desenhar, esperar em fila, escutar histórias e contos, ver filmes, organizar suas coisas ou cantar, mereciam o nome de 'trabalho'. Desta forma 'trabalho' era aquilo que se dizia que tinha que ser feito, sem levar em conta a natureza da atividade de que se tratava".(83)

Apple e King observaram também que as crianças dividiam, segundo o mesmo critério extrínseco, os materiais e objetos em "de trabalho" ou "de brincar"(84). As atividades organizadas pelo professor (o "trabalho") se caracterizavam pela simultaneidade e pela exigência colocada às crianças no sentido de serem terminadas em períodos assinalados. Além disso, implicavam a utilização dos mesmos materiais e a obtenção dos mesmos resultados(85). Em sua realização, as crianças deviam seguir métodos predeterminados, inclusive até os procedimentos insignificantes e aparentemente sem importância. Mas o importante dessas tarefas era fazê-las, não fazê-las bem, de modo que as crianças logo aprenderam a terminá-las no menor tempo possível para depois irem brincar com seus amigos. As crianças concebem os períodos de trabalho como períodos onde todos elas trabalham ao mesmo tempo, fazendo a mesma atividade, com os mesmos materiais e dirigidos para os mesmos objetivos finais".(87)

Sharp e Green, analisando uma escola primária cuja direção e professores estavam empenhados no emprego de uma pedagogia progressiva, não direcionada, centrada na criança, etc., descobriram que, pressionados pela necessidade institucional de manter o controle sobre as crianças e frente à impossibilidade de manter uma atenção individualizada para cada uma delas, a solução prática a que recorreram as professoras era mantê-las constantemente ocupadas (*busyness*), fazendo algo(88) — mais uma pré-figuração da jornada de trabalho sem póros.

De forma mais geral, a semelhança entre o tempo escolar e o tempo de trabalho não se esgota em sua duração. Em termos de mercado puro — levemente suavizados hoje pela legislação trabalhista —, o trabalhador não vende ao capitalista seu trabalho, mas sua força de trabalho. Dito de outra forma, o capitalista e o operário não se comprometem a que o primeiro utilize a capacidade de trabalho do segundo para um objeto e numa forma determinadas, mas que quem compra a força de trabalho adquire o direito de empregá-la a seu talante na produção. Através da experiência do horário escolar, a criança também aprende a pôr não só seu tempo como também a organização de seu tempo à disposição de outro, neste caso do professor, como amanhã porá à disposição do empregador. E a escola vai ainda mais longe neste caminho, pois se, embora nos níveis superiores do ensino ou em seus canais privilegiados a organização do tempo escolar está predeterminada de antemão por normas gerais que regulam também os professores, na escola primária e nos canais que conduzem diretamente ao trabalho manual a discrecionariedade do professor cresce até se converter quase em absoluta. Esse aspecto já foi ressaltado por Baudelot e Establet como parte das diferenças que separam o ensino que conduz ao trabalho manual do reservado para as classes média e altas na mesma altura do período de escolarização (entre o que eles denominam de redes primário-profissional e secundário-superior)(89). É fácil ver o significado classista do grau diferente de arbitrariedade na organização do horário escolar

entre o ensino primário e secundário, sendo como é o primeiro a única escolarização que a grande maioria dos trabalhadores recebe.

Em termos mais amplos que os do horário escolar ou da jornada de trabalho, o trabalhador e o estudante encontram-se numa relação similar com a estrutura de relações sociais constituídas pela empresa ou pela escola. A passagem da subsunção formal para a subsunção real do trabalho ao capital manifesta-se em que este, em vez de se limitar a reclamar uma maior produção — uma maior jornada — para obter mais mais-valia absoluta, passa a organizar a seu bel prazer o modo de produzir, o modo de produção capitalista especificamente falando, para obter assim mais mais-valia relativa. É neste ponto que surge a alienação do trabalhador em relação ao processo de trabalho, agora não apenas aos meios de produção ou ao produto. A partir desse momento, o trabalhador insere-se no processo de trabalho como algo já dado, predeterminado, sobre o qual sua capacidade de influência é nula. De maneira análoga, está já dada e predisposta a organização da escola para o aluno, privado da capacidade de criá-la ou modificá-la. Quando o aluno chega à sala de aula, já foram determinados todos os aspectos do que será sua experiência escolar: a configuração do espaço, a distribuição do tempo, a gama de materiais utilizáveis, a disposição que se pode fazer dos mesmos, a estruturação e classificação dos estudantes em grupos, a estrutura hierárquica e a divisão de incumbências na escola, o que deve ser ensinado e aprendido, a forma como haverá de sê-lo etc. Seria ingênuo pensar que esta predeterminação do contexto institucional é inseparável da vida mesma de qualquer instituição, inclusive da instituição escolar em particular. Pense-se, por exemplo, na experiência de Summerhill — apenas para citar a mais conhecida — onde as crianças dispõem livremente do seu tempo e organizam a maior parte de suas atividades e relações, ou nas universidades medievais, em que os estudantes se organizavam como corporação, freqüentavam as aulas armados e podiam se permitir multar os professores quando estes não sabiam a lição ou lhes chateavam.

Com a passagem de qualquer modo de produção anterior para o modo de produção capitalista, a ênfase passa do valor de uso ao valor de troca, do trabalho concreto ao trabalho abstrato, da qualidade do trabalho ao tempo de trabalho. O artesão medieval ainda podia se interessar por seu trabalho, sobretudo em termos de qualidade; o operário só pode fazê-lo, como o faz o capitalista, em termos de tempo, embora um para diminuí-lo e o outro para aumentá-lo. Este deslocamento da ênfase também acontece na educação. Manifesta-se, em primeiro lugar, na organização global e em particular na organização do ensino em períodos fixos, à semelhança dos ciclos de produção. Igualmente, não se deve passar por alto a homogeneidade na duração de estudos de tipo muito diferente, o que equipara seu custo de produção e aproxima seu valor de mercado. Assim, em nosso sistema educacional, um técnico auxiliar, qualquer que seja sua especialidade, necessita dois anos de

formação profissional, um técnico especialista mais três e um técnico diplomado outros três; qualquer diploma de grau médio exige três anos, de universitário, cinco (fora exceções isoladas, como os estudos de medicina) e de doutorado, sete (toda nova carreira, antes de ter outorgada a certidão de nascimento, passa por uma intrépida luta para se alongar o suficiente para reclamar um valor equivalente). Apple e King já chamavam a atenção, como vimos, para o fato de que no ensino pré-escolar é mais importante o fazer a tarefa e fazê-la no tempo preestabelecido, do que fazê-la bem. As notas, teoricamente, têm precisamente a função de medir a qualidade do trabalho realizado, mas isto é assim apenas parcialmente: de fato, ao dar notas o professor mede muitas outras coisas, entre elas o esforço — quer dizer, o tempo de trabalho abstrato —, particularmente os professores progressistas que não querem premiar as diferenças anteriores à escola. Se o importante fosse a qualidade, em vez da quantidade, não seriam os professores, mas tribunais *ad hoc* os que seriam os encarregados de avaliar os alunos. (De fato, onde existem, estes tribunais se situam nas fronteiras entre a educação e o mundo do trabalho, ou entre níveis fortemente diferenciados da educação: pense-se nos exames de nível 0 e nível A britânicos, o *Abitur* alemão, a *agrégation* francesa, as provas de seleção e os exames universitários espanhóis). A pedagogia por objetivos — programação - e os materiais didáticos empacotados para uso de professores e estudantes também favorecem um tratamento quantitativo do ensino e da aprendizagem. Uma expressão indireta deste deslocamento, enfim, pode ser visto no duvidoso costume dos sociólogos de medir a educação pelo número de anos, incluí-la em equações lineares etc.

Na fase de subsunção formal do trabalho ao capital, este não exerce ainda nenhuma autoridade direta sobre o processo produtivo, limitando-se geralmente a fornecer os materiais e os instrumentos de produção no princípio do processo e recolher os produtos no final, ou a colocar os artesões sob um mesmo teto. Na fase da subsunção real, em troca, o capitalista passa a ser quem decide como se produz, quem intervém em cada fase da produção, como se organiza a cooperação dos trabalhadores, com que ritmo se trabalha etc. Sua autoridade exerce-se então diretamente dentro e ao longo de todo o processo produtivo, instaurando-se o que Marx denominava o despotismo da divisão manufatureira do trabalho (a divisão do trabalho no interior da oficina). O capital pode exercer sua autoridade em pessoa ou, se prefere ou se assim o exigem as dimensões e a complexidade da exploração, através de uma pirâmide de delegados (o que também serve para que as relações de produção apresentem uma estrutura mais difusa, menos polarizada e antagônica). As linhas de autoridade e hierarquia que atravessam a escola, desde a direção de cada escola até os alunos, passando pelos professores, reproduzem a existência de uma hierarquia similar na empresa. Na escola, a criança aprende a aceitar uma autoridade externa, imposta, diferente da da família.

Na produção, ou mais especificamente no modo de produção capitalista, o trabalhador não se limita a entregar seu esforço, senão que submete sua

vontade, reprime sua criatividade e contém suas emoções para se adaptar às tarefas marcadas e ao ritmo estabelecido. Pois bem, é na escola onde as crianças aprendem pela primeira vez a se submeter a rotinas institucionais, independentemente de suas necessidades, inclinações, disposições e desejos, inclusive quando estes guardam uma relação direta e positiva com o trabalho escolar. Apple e King, no estudo já citado, chegaram à conclusão de que os aspectos premiados nas primeiras semanas da educação pré-escolar eram aspectos tais como a diligência, a persistência, a obediência e a participação nas tarefas coletivas, mas não a perfeição no trabalho, nem a engenhosidade ou a criatividade.(90)

A divisão capitalista do trabalho tem também seu correlato na educação. Assim como o processo de produção social divide-se em mil parcelas diferentes entre os diferentes centros de produção e dentro de cada um deles, os conhecimentos escolares fracionam-se incessantemente para seguir, embora seja com um atraso notável, a evolução da divisão do trabalho produtivo. A mesma polarização que se dá no mundo do trabalho entre a universalidade crescente da produção social e a unilateralidade cada vez mais restritiva do trabalho do operário ou inclusive da oficina isolada, dá-se na educação entre a constante aplicação do conhecimento humano e a castrante especialização dos estudos. (O engenheiro que ignora tudo da literatura e o humanista que não sabe nada das ciências, o operário cuja biblioteca se reduz a enciclopédias vendidas em domicílio e o diplomado superior incapaz de consertar uma torneira, já fazem parte do folclore popular). Assim como a unidade do processo produtivo que conduz a uma mercadoria acabada somente existe para o capital, não para o "operário parcial", e assim como a unidade da produção social não existe sequer para os capitalistas, senão que somente se manifesta indiretamente através do jogo cego das forças do mercado, assim a unidade e inter-relação dos diversos campos do conhecimento situa-se no fundamental fora da experiência tanto do estudante quanto do professor. Na divisão do trabalho escolar, o estudante experimenta pela primeira vez, ativa ou passivamente, que a unidade das diferentes parcelas do conhecimento somente existe fora de seu alcance, numa entidade exterior, no sistema escolar, ou inclusive mais além deste, em sua aplicação no sistema produtivo, tal como amanhã a unidade dos diferentes trabalhos isolados somente existirá nas mãos do capitalista que organiza globalmente a produção da mercadoria e o caráter social das mercadorias só poderá se manifestar através do mercado. O estudante é treinado, por assim dizer, para se enquadrar no seu escaninho sem se perguntar pelo que o rodeia e aceitando de antemão que isso não é de sua conta, para não dizer que é incognoscível. Como se disse muitas vezes, o ensino evolui no sentido de que cada um de nós saiba cada vez mais de cada vez menos.

Mas, mais importante do que esta especialização que corta o trabalho e o saber ao longo de linhas verticais, é, para o que nos interessa aqui, a

divisão ao longo de uma linha horizontal que supõe a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre mão e cérebro. Não existem, propriamente, trabalhos estritamente intelectuais nem estritamente manuais, mas tão-somente trabalhos que são predominantemente uma coisa ou outra. O mais simples dos trabalhos manuais acarreta algum grau de atenção, premeditação e vontade, enquanto o mais puro (perdoem os adjetivos obviamente enviesados) trabalho intelectual exige ao menos um certo esforço físico. É demasiado fácil identificar trabalho intelectual com escola, e desta perspectiva não se pode chegar a se captar realmente o papel da escola na reprodução da divisão do trabalho. Para melhor compreender a importância que Marx dava à divisão entre trabalho manual e intelectual é preciso remontar-se à sua idéia geral do trabalho humano. Ao contrário da melhor abelha, explicava Marx, o pior pedreiro tem, já antes de pôr mãos à obra, uma representação na cabeça do que vai produzir com os materiais e os meios à sua disposição. Dito de outra forma, o trabalho humano é uma unidade de concepção e execução, enquanto os trabalhos mais complexos dos animais não passam de mera execução. Agora, essa unidade pode romper-se de forma que as funções de concepção ou planificação recaiam sobre umas pessoas enquanto as de execução ou realização recaiam sobre outras. O dramático da divisão manufatureira do trabalho não é que os operários não leiam Hegel, mas que progressivamente se esvazia seu trabalho de qualquer aspecto criativo, convertendo todas as funções de concepção em monopólio da direção, ou seja, do capital. Os primeiros movimentos nessa direção foram a divisão manufatureira do trabalho e a introdução das máquinas, mas os avanços mais importantes vieram por meio da "direção científica"(91) (mal chamada — traduzida — "organização científica do trabalho", pois nem o próprio Taylor teve jamais semelhante pretensão) e da automatização parcial e total(92). Esse processo afetou tanto os trabalhos industriais e de serviços tradicionais como os pretensamente intelectuais trabalhos de escritório (datilografar numa máquina ou copiar recibos são tarefas que exigem menos formação e bastante menos gasto de energia cerebral do que construir uma cadeira completa ou cultivar adequadamente uma horta, embora estas últimas coisas não se aprendam necessariamente na escola), e começa a afetar os trabalhos de investigação, desenvolvimento, desenho, controle de mão de obra etc.

O trabalho escolar, dizíamos há pouco, é geralmente considerado como trabalho intelectual, mas se observamos a distinção entre concepção e execução, salta à vista que se trata primordialmente de um trabalho de execução. A maior parte do trabalho escolar está composta de memorização, processos rotineiros e tarefas repetitivas. A concepção de dito trabalho é algo que fica em princípio em mãos dos professores, embora progressivamente vá se deslocando para as mãos das autoridades e dos fabricantes de mercadorias educacionais. Isto é especialmente certo no ensino primário e só começa a deixar parcialmente de sê-lo em níveis superiores de educação. Um ditado, obvia-

mente, não é a mesma coisa que uma redação ou uma dissertação, nem um exercício de cálculo é igual à um problema, nem a aprendizagem de memória da lista dos reis godos equivale à interpretação das causas das guerras mundiais, qualquer que seja esta. Não somente têm diferente valor propedêutico e pedagógico, como expressam relações diferentes entre os estudantes e o conhecimento, formas de trabalho escolar diversas: em suma, relações sociais diferentes. A Baudelot e Establet, de novo, cabe o mérito de terem notado, ao estudarem a escola francesa, essas diferentes relações no conhecimento entre alunos dos ramos literários e dos ramos práticos(93); e, como antes, devemos sublinhar a marca classista dessa diferença desde o momento em que os ditados, os exercícios de cálculo ou a história aprendida de memória, simples exemplos entre muitos outros possíveis, são característicos do ensino primário, único ensino da maioria dos futuros trabalhadores manuais, ao contrário do secundário e superior, garantidos aos filhos da classe alta. Cada classe pratica assim um trabalho escolar análogo à função que logo lhe corresponderá no trabalho produtivo.

No entanto, e embora mais ou menos restrito a funções de execução, o trabalho escolar é, fundamentalmente, trabalho intelectual. Dir-se-ia então que inclusive os futuros trabalhadores manuais têm, graças à escola, a sorte de fazer a experiência do trabalho intelectual, que devido à ampliação da escolaridade obrigatória e às reformas de unificação essa experiência dura cada vez mais anos e que, portanto, não há o que lamentar-se se, ao cabo de um longo período, uns mostram disposições e capacidades adequadas às exigências de um trabalho intelectual ulterior enquanto que outros se mostram mais adequados para o trabalho manual. Se isto fosse tão simples, caberia, em todo caso, perguntar-se por que a escola não distribui principalmente destrezas manuais e não remete os pouco capazes ou pouco dispostos para trabalhos intelectuais, os quais seriam mais mal pagos; mas o fato é que a escola, na medida em que representa algo — que, certamente, não é muito — na distribuição das oportunidades sociais, envia a maior parte das pessoas para trabalhos manuais — ou para a formação profissional — sem se preocupar em comprovar sua capacidade para os mesmos. A realidade, porém, é que a escola não oferece mais do que uma caricatura de trabalho intelectual em forma de aprendizagem livresca, decorada, desligada da realidade, sem perspectiva de aplicação. O aluno que se identifica com as metas que a escola lhe propõe não está mais motivado pelos aspectos intrínsecos do trabalho escolar do que o que recusa aquelas. Identifica-se com a escola, seus objetivos e seus procedimentos porque aceita ou é levado a aceitar o sistema de recompensas externas que se lhe propõe, incluindo as mais etéreas — seus pais dão grande importância às notas, valorizam altamente a cultura escolar, uns e outros relacionam os resultados escolares com as futuras oportunidades sociais etc. A recusa do insípido trabalho escolar, em troca, tende a se manifestar cedo e primariamente como exaltação do trabalho manual, inclusive em sua formação capitalista — ou pelo menos na forma em que o imaginam os escolares —, e desgosto pelo trabalho intelectual *tout court*. Assim, na ausência de estímulos extra-escolares suficientemente poderosos, os escolares são conduzidos para o trabalho manual através de uma experiência nefasta de trabalho "intelectual", o que não deixa de ser uma preparação indireta e talvez tortuosa, mas tão eficaz como real para as relações sociais de produção. (Algo muito parecido ao que foi dito conclui Paul Willis num excelente trabalho etnográfico sobre a subcultura anti-escolar da classe operária e sua interação com a instituição escolar).(94)

As formações socioeconômicas em geral e a sociedade capitalista em particular configuram-se em torno das suas relações sociais de produção e troca. Até aqui nos ocupamos das relações de produção. Agora, nos ocuparemos das relações de troca. Argumentaremos que na escola existe: a) um discurso ideológico oficial importado da veia jusnaturalista, que era e é a expressão ideológica do mercado; b) a configuração de uma esfera distintiva nas relações sociais da educação, que reproduz as relações sociais de troca na economia: e c) uma articulação entre os processos de seleção e socialização na educação similar à existente nas relações econômicas entre mercado e produção.

O mercado está na base do discurso ideológico pretensamente igualitário da sociedade burguesa. Nele, os possuidores de mercadorias apresentam-se como sujeitos de iguais direitos e obrigações que intercambiam entre si valores equivalentes. Cada um comparece com seu produto na praça, e as leis da oferta e da procura se encarregam de lhe dizer se empregou seu trabalho em algo útil ou inútil, se investiu mais, menos ou exatamente o trabalho socialmente necessário na produção. Regras e medidas são comuns a todos, e não há outras desigualdades que as imputáveis a cada um, pois a recompensa individual recebida por cada um se fixa de acordo com sua contribuição, a qual, por sua vez, depende de seu esforço, sua engenhosidade etc. Como o mercado é transparente, as vantagens ocasionais adquiridas por alguns devido à casualidade ou a novos processos de produção tendem a se generalizar rapidamente a todos. O mercado, portanto, garante a todos a igualdade de partida, a igualdade de oportunidades, e inclusive tente a garantir a igualdade de resultados, embora se trate de uma igualdade conseguida ciclicamente através da constante superação de rupturas recorrentes. A circulação, como afirmava Marx, é a esfera por excelência dos direitos humanos inatos: nela imperam a liberdade e a igualdade, mesmo apesar da propriedade e de Bentham. O discurso ideológico da educação e o saber corre há muito tempo paralelo ao do mercado. Já na Renascença, dinheiro e saber representavam os dois aríetes meritocráticos contra a sociedade estamental, e o prolegômeno oficial da Revolução Francesa foi o discurso democrático-cultural do Iluminismo, não a defesa dos dividendos frente aos impostos. Nas sociedades ocidentais, ou, em geral, nas sociedades capitalistas atuais, o mercado e a educação

formam por igual a base material do discurso meritocrático, embora o primeiro perca credibilidade enquanto a segunda vê aumentar as exigências que pairam sobre ela. Jürgen Habermas expressa isto muito bem: "De acordo com uma idéia burguesa que permaneceu constante desde os princípios do moderno direito natural, até chegar ao direito eleitoral contemporâneo, as recompensas sociais devem ser distribuídas de acordo com o rendimento dos indivíduos: a divisão das gratificações deve ser isomórfica com relação ao modelo dos diferenciais de rendimento de todos os indivíduos. Condição disto é que todos participem, com iguais oportunidades, numa concorrência regulada de tal forma que se possam neutralizar as influências externas. O mercado era, precisamente, um mecanismo de atribuição dessa índole; mas desde o momento em que mesmo as grandes massas da população se deram conta de que nas formas do intercâmbio se exerce também uma coação social, o mercado perde credibilidade como mecanismo de justiça do rendimento, quanto à distribuição de oportunidades de vida ajustadas ao sistema. Por isso, nas recentes versões da ideologia do rendimento, o sucesso no mercado é substituído pelo sucesso profissional, procurado pela educação formal".(95)

A escola, efetivamente, pretende em seu discurso apresentar-se como uma instituição que garante a igualdade de oportunidades ao tratar todos por igual. É certo que há classes sociais, níveis culturais ou subculturais diferentes, famílias deste tipo ou do outro, mas tudo isto fica fora da escola, que trata as crianças de maneira idêntica. Periodicamente se comprova, é certo, que as classes sociais atravessam normalmente a escola como classes, que aí não se faz mais do que escolher os já escolhidos (Bourdieu e Passeron), mas então a escola faz um ato de contrição, estica-se para a frente, alonga-se para trás, reforma-se pelo meio e promete conseguir logo o até então nunca visto(96). De acordo com o discurso ideológico escolar, postas todas as crianças no mesmo ponto de partida e dotados dos mesmos meios, suas realizações diferentes dependerão somente de suas particulares capacidades, disposições, motivações, vocações e escolhas. Se alguma parte com desvantagem na carreira por fatores extra-escolares — familiares, culturais, sociais... —, a escola não pára para "compensá-los". Não é em vão que as teorias mais tipicamente burguesas da sociedade, como o funcionalismo sociológico ou o liberalismo econômico, que primeiro viram no mercado a panacéia, acabaram por encontrar na escola o mecanismo de atribuição por excelência. (Por exemplo, os parsonianos e os defensores da teoria da modernização, em sociologia, e os teóricos do "capital humano", em economia".(97)

O mercado não é simplesmente um discurso ideológico: é também, e antes de mais nada, uma esfera de relações sociais reais em que se constitui um nível de igualdade formal, mas nem por isso menos existente. Da mesma maneira que na economia a igualdade, negada na esfera da produção, existe num modo abstrato — e aqui abstrato quer dizer independentemente da

desigualdade imperante na esfera da produção — na esfera da circulação, na escola existe — ou tende a existir — essa igualdade de tratamento dos alunos, ou esses direitos escolares iguais, que ignoram suas diferenças extra-escolares. E é essa combinação de igualdade e desigualdade que transforma o tratamento igual em desigual, tanto na circulação como nas oportunidades escolares, realizando o velho princípio de *summum ius, summa injuria*. Quando no mercado se defrontam o possuidor da força de trabalho, obrigado a vendê-la por não ter os meios de produção, e o possuidor destes, o capitalista, o que formalmente — e realmente, em termos de circulação — é uma relação entre iguais que intercambiam valores equivalentes, se constitui numa relação de desigualdade que permite ao segundo explorar o trabalho do primeiro e obter finalmente um valor superior ao desembolsado. Na escola, de maneira análoga, a submissão a um tratamento igual de alunos que partem de posições extra-escolares — mas não irrelevantes face à escola — desiguais, transforma-se em um tratamento decisivamente desigual, quer dizer, numa forma de perpetuar a desigualdade frente às oportunidades escolares.

É essa combinação de igualdade e desigualdade real, e não alguma delas em separado, o que caracteriza tanto a sociedade capitalista como a sua escola. Ou, dito de outro modo, tanto numa como na outra, sobre a base da desigualdade real imperante, a igualdade só pode constituir-se como igualdade formal.

E é esta combinação que experimentam — sem consciência plena, mas com plenos efeitos sobre sua consciência — os alunos. Independentemente do fato de que inclusive as versões descafeínadas da igualdade sejam na realidade falsas, não existam sequer como tais, crianças e jovens interiorizam e aprendem na escola que a igualdade deve ser pensada como igualdade de partida ou de oportunidades, não de resultados. Aprendem, sobretudo, que a igualdade não deve ser algo que tudo invade, mas algo estritamente restrito a uma esfera separada, à superfície das relações sociais: aos direitos iguais ou aos padrões de avaliação comuns hoje na escola, e à esfera política — melhor dizer: eleitoral — e à circulação amanhã. Preparam-se assim bons cidadãos dispostos a trocar um dia de voto por quatro ou cinco anos de impotência, e bons operários que acreditam que vender sua força de trabalho é uma operação do mesmo tipo que a de comprar uma roupa.

A circulação, enfim, constitui-se, afirmava Marx, num véu que oculta o mundo da produção. Quase toda a teoria — a ideologia — dos economistas está baseada nesta ocultação, que permite explicar — justificar — a realidade dos monopólios partindo das pequenas transações entre dois náufragos. A temática da igualdade de oportunidades educacionais, ou seja, o nível de igualdade formal da educação, tende também a ocultar seus aspectos produtivos, suas funções de socialização e socialização diferencial, assim como as relações de poder imperantes dentro da escola. Não é casual que a maior parte das investigações sociológicas enfoquem a escola como uma instituição

de seleção e certificação, isto é, como mercado educacional. Mas não é só para os sociólogos, mas também e principalmente para os alunos — e para os professores, os pais, etc. — para quem as funções de seleção da escola ocultam suas funções de produção (produção de habilidades, de consciências e, primordialmente, de comportamentos).

Foi Louis Althusser quem primeiro abriu uma brecha desde a qual seria possível buscar a função de reprodução das relações sociais de produção nas relações sociais da educação ou, para empregar sua própria terminologia, nas *práticas* escolares. Em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma investigação)*(98), escrita por volta de 1970, Althusser, interrogando-se sobre os mecanismos da reprodução das relações sociais de produção, escrevia: "Em resumo, que se aprende na escola? Chega-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer forma se aprende a ler, escrever, contar. Assim, pois, algumas técnicas e muitas coisas mais ainda, incluindo alguns elementos (que podem ser rudimentares ou, pelo contrário, profundos) de 'cultura científica' ou 'literária' diretamente utilizáveis nos diferentes postos da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma última para os quadros superiores, etc.). Aprendem-se, portanto, certas 'habilidades'.

"Mas ao mesmo tempo, com estas técnicas e estes conhecimentos, também se aprendem na escola as 'regras' do bom comportamento, quer dizer, da atitude adequada que deve observar, segundo o posto que está 'destinado' a ocupar, todo agente da divisão do trabalho: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que, falando claramente, significa regras de respeito à divisão técnico-social do trabalho e, definitivamente, regras da ordem estabelecida por meio da dominação de classe (...).

"Para enunciar este fato numa linguagem mais científica, diremos que a reprodução da força de trabalho exige, não só uma reprodução de sua qualificação, mas também, e simultaneamente, uma reprodução de sua submissão à ideologia dominante (...).

"Noutras palavras, a escola (...) ensina certas 'habilidades', mas *mediante formas que asseguram a submissão à ideologia dominante, ou o domínio de sua 'prática'* ".(99) (O grifo é nosso.)

Althusser trata então de enquadrar isto numa teoria geral, a teoria dos aparelhos ideológicos de Estado. Distingue, afirmando que essa é *a* teoria marxista do Estado, entre poder do Estado e aparelho do Estado. A conquista do primeiro é o objetivo da luta de classes, e através do segundo exercem as classes dominantes sua dominação. Distingue além disso entre aparelhos repressivos e aparelhos ideológicos do Estado. Ambos têm funções repressivas e ideológicas, mas são classificados segundo o tipo das suas funções essenciais.

"Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado certo número de realidades que se apresentam de modo imediato ao observador na forma de instituições diferenciadas e especializadas (...) Com todas as reservas (...) podemos, por ora, considerar como Aparelhos Ideológicos de Estado as seguintes instituições: o AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas), o AIE escolar (o sistema das diferentes 'Escolas', públicas e particulares), o AIE familiar, o AIE jurídico, o AIE político (o sistema político, com os diferentes partidos), o AIE sindical, o AIE da informação (imprensa, rádio, televisão, etc.), o AIE cultural (letras, belas artes, esportes, etc.)".(100)

O aparelho repressivo assegura mediante a repressão as condições adequadas para o funcionamento dos aparelhos ideológicos: é, por assim dizer, a linha última de defesa. Mas a dominação cotidiana, e em geral a estabilidade ao longo do tempo da dominação de classe, é assegurada por meio dos aparelhos ideológicos. "Até onde alcança nosso conhecimento, *nenhuma classe pode deter de forma duradoura o poder do Estado sem exercer ao mesmo tempo sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos do Estado*"(101). Por isso, os AIE são ao mesmo tempo o objeto e o cenário da luta de classes.

Ao longo da história, as classes dominantes criaram, transformaram e suprimiram aparelhos ideológicos de Estado, e os mesmos aparelhos não desempenharam sempre o mesmo papel. Entre os diversos aparelhos ideológicos, sempre há algum que desempenha um papel dominante. Na Idade Média, o aparelho ideológico dominante foi a Igreja, ou melhor, o par família-Igreja; sob o capitalismo, o é a escola, ou o par família-escola.

Cada um dos aparelhos ideológicos realiza, segundo Althusser, uma ideologia — religiosa, moral, jurídica, etc. —, e a unidade de todas elas é garantida por sua submissão à ideologia dominante. Mas tem mais: em cada um desses aparelhos, a ideologia possui uma existência material. "Uma ideologia existe sempre num aparelho, e em sua prática, ou suas práticas"(102). "Nós falaremos de atos inseridos em *práticas*. E *além disso* indicaremos que essas práticas estão regulamentadas por *rituais* em que ditas práticas se inscrevem no interior da *existência material de um Aparelho Ideológico*"(103). "Portanto diremos, considerando um só sujeito (este ou aquele indivíduo), que a existência das idéias em que acredita é material, na medida em que suas idéias são seus atos materiais, inseridos em práticas materiais, regulamentados por rituais também materiais definidos pelo Aparelho Ideológico material de que dependem as idéias de dito sujeito"(104). "Acontece, pois, que o sujeito atua na medida em que é ativado pelo sistema seguinte (enunciado na sua ordem de determinação real): a ideologia existente num Aparelho Ideológico material, e que prescreve as práticas materiais regulamentadas por um ritual material; ditas práticas existem nos atos materiais de um sujeito que age com plena consciência, segundo sua crença".(105)

Há vários aspectos da teoria althusseriana dos aparelhos ideológicos contra os quais temos coisas a objetar. Em primeiro lugar, a distinção entre poder e aparelho do Estado não passa de uma tradução da distinção entre governo — ou, melhor, como dizem os norte-americanos, "administração",

que é um conceito mais amplo — e Estado. Mas se a distinção entre Estado e governo é funcional, a separação dos conceitos poder e aparelho do Estado casa muito mal com uma análise marxista. O aparelho do Estado é precisamente, no fundamental, uma série de relações de poder, e considerá-lo à margem destas é substituir a análise dialética e relacional por uma hipótese sem vida. (Curiosamente, a análise de Althusser serviu para justificar todo tipo de práticas políticas. Já que a regularidade da dominação de classe se baseia nos aparelhos ideológicos, ter-se-ia que começar por destruir estes, asseguravam setores maoalthusserianos: Destruamos a universidade! ,etc. Já que a dominação de classe se baseia na *hegemonia* — ideológica — dentro dos aparelhos ideológicos, o reformismo podia propor como passo prévio à conquista do poder e inclusive do governo uma "longa marcha através das instituições" (não a de Rudi Dutchske, certamente) até conseguir uma "contra-hegemonia" nos aparelhos(106); e como fora dos aparelhos só restava o "poder", podia confundir o acesso ao governo com a conquista do poder. Entre suas múltiplas virtudes, além disso, esta análise dava sentido ao acesso aos cargos da geração de maio de 68.)

Em segundo lugar, a caracterização como aparelhos *de Estado* de coisas tão díspares como a família ou os sindicatos, a escola ou os partidos, etc., embora tenha a qualidade de chamar a atenção para as funções ideológicas — ainda que fosse melhor falar de sua integração na economia capitalista e na ordem burguesa — de todas essas instituições, algumas delas com pretensões diferentes, rompe com a saudável distinção entre sociedade civil e Estado presente em quase todos os clássicos de teoria política (Hobbes, Locke, Rousseau, etc., com diferentes sentidos) e mantida por Marx e essencial para a análise marxista do Estado(107). De resto, com os mesmos critérios com que se inclui entre os AIE a família ou os sindicatos, poderiam se incluir também a produção e o intercâmbio capitalista, amplamente regulados pelo direito civil, mercantil, financeiro-tributário e internacional.

Justamente isto nos conduz à terceira objeção, a mais importante. Se vamos crer em Althusser, entre as instâncias produtoras de ideologia encontram-se praticamente todas as instituições menos as relações de produção e troca. No entanto, é justamente aqui onde Marx colocava a origem da ideologia, não no sentido de que as relações de produção e troca constituam um "andar" — a infra-estrutura — sobre o qual se eleva outro — a superestrutura —(108) que é o que produz realmente ideologia, mas no de que essas relações de produção e troca, invertidas na realidade, produzem diretamente falsa consciência, ideologia(109). Em boa linguagem marxista, o papel dos aparelhos ideológicos de Althusser limitar-se-iam a reforçar a ação prioritária e mais consistente das relações cotidianas de produção e troca sobre os sujeitos mergulhados nelas. Não é estranho que Althusser tenha tido que saltar alguns capítulos d'*O Capital* e os escritos de juventude de Marx(110), pois a elisão do papel gerador de ideologia das relações de produção e troca distancia-o

da análise marxiana da ideologia e o aproxima da análise durkheimiana da consciência social.(111)

Também caberia objetar contra a forma com que Althusser formula a "ordem de determinação real" (veja-se um pouco antes) em que o sujeito é ativado pelos aparelhos, ordem confusa e idealista que lembra a teoria hegeliana do Estado e a teoria burguesa do direito, mas isto ocuparia demasiado espaço. Insistamos, no entanto, em que, com todos seus possíveis defeitos, a análise de Althusser tem o valor de ter chamado a atenção para o que ele chama de materialidade da ideologia e nós preferimos denominar relação causal entre as relações e práticas sociais noutras instituições que não a produção e a troca e a ideologia em sentido estrito — as idéias.

Baudelot e Establet, n'*A Escola Capitalista na França*, fizeram um excelente estudo do papel da escola na reprodução estrutural da divisão do trabalho e das classes sociais e, embora não tenham explorado a fundo o terreno que nós tratamos de analisar agora, apontaram, numa seção denominada "Das diferenças sistemáticas"(112), elementos — alguns deles já aludidos aqui — indispensáveis para a análise das relações sociais da educação (ao menos a organização da instituição escolar e a relação dos alunos com o saber escolar).

Rachel Sharp, em *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling*, também desenvolveu um enfoque que conduz inequivocamente à ênfase nas relações sociais da educação. Sharp parte da distinção entre o que denomina "ideologias teóricas" (os sistemas teóricos abstratos) e o que Althusser chama "ideologias práticas" ou Volosinov "ideologias comportamentais"(113). O termo "ideologias práticas" invoca "uma forma socialmente definida de pensar e atuar, uma série de convenções e suposições que tornam possível a significação"(114). A ideologia prática que se realiza na escola deve ser sublinhada e priorizada pela análise frente às ideologias teóricas que se transmitem nela. "É, em grande medida, através da ideologia prática que a escola consegue assegurar as condições para a acumulação continuada de capital e a reprodução das relações de classes capitalistas. A maneira como estão socialmente organizados as escolas, as salas de aula e o conhecimento, as práticas e rotinas materiais através das quais ocorre a aprendizagem e o ensino proporcionam o contexto socialmente significativo que medeia qualquer transmissão explícita do conhecimento, dos conceitos e das teorias formais".(115)

A escola submete as crianças a processos que legitimam e reforçam o papel do professor como autoridade central, com capacidade de estruturar a jornada do aluno, definir o que é conhecimento, regular os padrões de interação e distribuir recompensas; os alunos desenvolvem seu trabalho individualmente; estimulam-se neles a diligência, o conformismo social e respeito para com a autoridade do professor; estabelecem-se dicotomias nos estudos que refletem a hierarquização dos alunos: puro-aplicado, abstrato-concreto, especializado-geral, acadêmico-vocacional, etc.; conhecimento e vida são arbitrariamente separados, e esta só entra na escola nas suas formas fenomênicas;

consolida a divisão entre trabalho manual e intelectual, concepção e execução; reforça a crença liberal no individualismo e a igualdade de oportunidades, encharcando as pessoas com uma explicação das hierarquias sociais como funcionais, necessárias e inevitáveis.([116])Como se pode ver, a formulação de Sharp baseia-se em Althusser, mas não necessita da teoria dos aparelhos ideológicos de Estado. Em todo caso, a autora deixa claro a primazia das relações de produção e troca: "Numa exposição marxista, as condições da reprodução ideológica da formação social devem ser achadas na produção mesma, e não simplesmente fora dela. Nas rotinas correntes do processo do trabalho, através do hábito da submissão à autoridade, por exemplo, reproduzem-se e reforçam-se as ideologias práticas".([117])

O trabalho mais importante feito sobre este assunto é o de Samuel Bowles e Herbert Gintis, particularmente em *Schooling in Capitalist America*([118]). Bowles e Gintis analisaram as insuficiências e contradições das reformas educacionais liberais, mostrando que, em última instância, da gama de objetivos dos reformadores os que se sobressaíram foram invariavelmente os que tinham que ver prioritariamente com o ajuste da força de trabalho às relações de produção; mostraram que as sucessivas grandes reformas educacionais responderam sempre a transformações no modo de produção e na estrutura de classes do capitalismo; e submeteram a uma consistente crítica as ilusões sobre as virtudes igualitárias da educação. Mas, principalmente, argumentaram sobre a correspondência entre as relações sociais na educação, e as relações sociais da produção e documentaram abundantemente o papel da escola no amoldamento da força de trabalho a traços de personalidade e padrões de conduta adequados à organização hierárquica da produção.

O que as classes dominantes querem da escola, argumentam Bowles e Gintis, é que produza força de trabalho e reproduza as instituições sociais que permitem sua tradução em benefícios. "Podemos ser consideravelmente mais concretos sobre a forma com que as instituições educacionais se estruturam para conseguir esses objetivos. Primeiro, a escola produz muitas das qualificações técnicas e cognitivas que exige um rendimento adequado no emprego. Segundo, o sistema educacional ajuda a legitimar a desigualdade econômica. (...) Terceiro, a escola produz, recompensa e certifica as características pessoais relevantes para cobrir as diferentes posições da estrutura hierárquica. Quarto, o sistema educacional, através das distinções de *status* que promove, reforça a consciência estratificada que serve de base para a fragmentação das classes econômicas subordinadas.([119])

A escola contribui para integrar a juventude no sistema econômico através da correspondência estrutural (o que denominam o "princípio de correspondência") entre as relações sociais de uma e outro. "A estrutura das relações sociais na educação não só acostuma o estudante à disciplina do lugar de trabalho, como desenvolve os tipos de comportamento pessoal, formas de auto-apresentação, imagem de si mesmo e identificações de classe social que constituem os ingredientes cruciais da adequação ao emprego"([120]).

As relações hierárquicas da produção refletem-se na autoridade escolar; a alienação do trabalho na falta de controle do estudante sobre o conteúdo e o processo do aprendizado e na motivação mediante recompensas externas (antes já desenvolvemos isto por nossa conta); a fragmentação do trabalho encontra seu reflexo na competição escolar institucionalizada.

Mas Bowles e Gintis propõem ir mais longe nesta análise. "A correspondência da escola com as relações sociais de produção vai além deste nível agregado. Diferentes níveis de educação canalizam os estudantes para diferentes níveis dentro da estrutura ocupacional e, em correspondência com isso, tendem para uma organização interna comparável aos níveis da divisão hierárquica do trabalho. (...) Nos níveis mais baixos da hierarquia da empresa enfatiza-se a submissão a normas; nos níveis médios, a confiabilidade e a capacidade de funcionar sem uma supervisão direta e contínua; e nos níveis altos, sublinha-se a interiorização das normas da empresa. Analogamente, na educação, os níveis inferiores (primeiro e segundo ciclos do ensino secundário) tendem a limitar e canalizar severamente as atividades dos estudantes. Um pouco mais acima na escala educacional, as escolas de magistério e os *colleges* das comunidades permitem uma atividade mais independente e com menos supervisão geral. No ápice, os *colleges* seletos de quatro anos dão ênfase a relações sociais similares às dos níveis superiores da hierarquia da produção. Portanto, as escolas mantêm os estudantes continuamente sob controle. Quando 'dominam' um tipo de regulamento da conduta, permite-se que passem para o seguinte ou são canalizados para o nível correspondente na hierarquia da produção. Inclusive dentro de uma mesma escola, as relações sociais dos diferentes canais tendem a ajustar-se segundo diferentes normas de conduta".([121])

Além disso, os autores analisam quais são os traços pessoais estimulados pelas escolas, baseando-se num abundante material empírico. Aqui não podemos analisar as características da amostragem e estatísticas dos diferentes estudos analisados e empregados em apoio da tese central (na realidade, de uma constatação indireta da mesma, como eles advertem, pois o central são as relações sociais, enquanto os estudos empíricos se referem fundamentalmente a traços de personalidade e padrões de conduta), mas sim registrar a conclusão geral: "Os estudantes são recompensados por mostrar disciplina, subordinação, um comportamento orientado intelectual e não emocionalmente, e uma forte laboriosidade independente da motivação intrínseca pelas tarefas. Mais ainda, esses traços são recompensados independentemente de qualquer efeito da 'conduta adequada' sobre o rendimento escolar'.'([122])

Notas de Referência

1 — Max Weber, *Historia Económica General*, p. 84; tradução de Manuel Sánchez Sarto, Fondo de Cultura Económica, Madri, quinta edição em espanhol, 1974.

2 — *Ibid.*, p. 121.

3 – *ibid.*, p. 254.
4 – *Ibid.*, p. 254, em nota.
5 – Veja-se André Gunder Frank, *La Crisis Mundial*, Vol. II, pp. 236 e ss.; Bruguera, Barcelona, 1979. Veja-se também Claude Meillassoux: *Mujeres, Graneros y Capitales*, Siglo XI, México D. F., 1979.
6 – K. Marx, *El Capital*, livro I, Vol. III, p. 918; edição e tradução de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madri, 2ª edição, 1979.
7 – *Ibid.*, pp. 919-921.
8 – Max Weber, *op. cit.*, pp. 260-261.
9 – *Ibid.*, p. 158.
10 – Sidney Pollard, *The Origins of Management: A Study of the Industrial Revolution in Great Britain*, p. 38; Cambridge, Massachusetts, 1965.
11 – Max Weber, *op. cit.*, p. 150.
12 – Michel Foucault, *Historia de la Locura en la Época Clásica*, Vol. I, pp. 104-105; tradução de Juan José Utrilla, Fondo de Cultura Económica, México D. F., 1967.
13 – *Ibid.*, p. 106.
14 – *Loc. cit.*
15 – *Ibid.*, pp. 107-108.
16 – Citado em *ibid.*, p. 110.
17 – Citado em *ibid.*, 117.
18 – Recolhido em Michel Foucault, *op. cit.*, Vol. II, p. 308.
19 – Recolhido em *ibid.*, pp 310-311.
20 – Recolhido em *ibid.*, p. 313.
21 – Badeau, citado em *ibid.*, pp. 325-326.
22 – Citado em *ibid.*, p. 138.
23 – *Cf.*, Michel Foucault, *op. cit.*, Vol. I, p. 118.
24 – *Ibid.*, p. 102.
25 – *Ibid.*, p. 112.
26 – *Ibid.*, p. 114.
27 – *Cf.*, V. I. Lenin, *Explanation of the Law on Fines Imposed on Factyory Workers*, em *Complete Works*, Vol. II, pp. 33-72; Lawrence and Wishart-Ediciones Progreso, Moscou, 1972.
28 – Citado por Philippe Ariès, *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime*, pp. 252-253; Seuil, Paris, 1973. Os parênteses devem ser de Ariès.
29 – *Ibid.*, P. 257.
30 – *Ibid.*, p. 255.
31 – Veja-se Wilhelm Reich, *Análisis del Carácter*, Paidós, Buenos Aires; *Psicologia di Massa del Fascismo*, Sugar Co, Milão, 1976; *La Revolución Sexual*, Ruedo Ibérico, Paris.
32 – Veja-se Melvin L. Kohn, *Class and Conformity: A Study on Values*, University of Chicago Press, 2ª edição, 1977; "Job complexity and adult personality", em Neil J. Smelser e Erik H. Erikson, editores, *Themes of Work and Love in Adulthood*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1980. Melvin L. Kohn e Carmi Schooler, "Class, ocupation and orientation", *American Sociological Review*, 34, outubro de 1969, pp. 659-678; "The reciprocal effects of the substantive complexity of work and intelectual flexibility: A longitudinal assessment", *American Journal of Sociology*, 84, julho de 1978, pp. 24-52; "Job conditions and intellectual flexibility: A longitudinal assessment of their reciprocal effects", em David J. Jackson e Edgar F. Borgatta, editores, *Factor Analysis and Measurement in Sociological Research: A Multi-dimensional Perspective*, Sage, Londres, 1981.
33 – Veja-se Paul Willis, *Learning to Labour: Hauw Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Gower, Aldershot, 1981. (Edição brasileira: *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991).
34 – Vejam-se, por exemplo, Elizabeth Vallance, "Hiding the hidden curriculum", *Curriculum Theory Network*, 4, 1, outono de 1973. pp. 5-21; E. Eisner e E. Vallance, *Conflicting Conceptions of Curriculum*, McCutchan, Berkeley, 1974; K. Frey, *Theorien der Curriculum*, Belz, Basiléia, 1972; Philip Jackson, *Life in Classrooms*, Holt, Reinehart and Wiston, Nova York, 1968.

35 – *Cf.*, Jules Henry, *Culture Against Man*, Penguin, Harmonds-worth, 1972, Cap. 8.
36 – Vejam-se, por exemplo, R. Turner, editor, *Ethnometodology*, Penguin, Baltimore, 1974; H. Blumer, *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*, Hora, Barcelona, 1982; A. Schutz, *El Problema de la Realidad Social*, Amorrortu, Buenos Aires, 1974; P. L. Berger e T. Luckman, *The Social Construction of Reality*, Penguin, Harmondsworth, 1971 (tradução espanhola de Amorrortu).
37 – Para uma crítica desta perspectiva veja-se Madan Sarup, *Marxism and Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1978; D. Gleeson e M. Erben, "Meaning in context: notes towards a critique of ethnometodogy", *Britsh Journal of Sociology*, 27, 4, dezembro de 1976, pp. 474-483.
38 – Veja-se George Woodcock, *William Godwin*, Porcupine Press, Londres, 1946. Francisco Ferrer y Guardia, *La Escuela Moderna*, Tusquets, Barcelona, 1977, Cap. VIII,
39 – Michel Foucault, *Vigilar y Castigar*, p. 175; tradução de Aurelio Garzón del Camino, Siglo XXI, México D. F., 1976.
40 – *Ibid.*, p. 180.
41 – *Ibid.*, pp. 188-189.
42 – Jean-Claude Chamboredon, "Problemáticas de la transmisión y problemáticas del control social en sociología de la educación", em VV. AA., *Perspectivas Actuales en Sociología de la Educación*, ICE da Universidade Autónoma de Madri, 1983, pp. 86-87 (tradução de Julia Varela).
43 – Anne Querrien, *Trabajos Elementales sobre la Escuela Primaria*, p. 21; tradução de Julia Varela, La Piqueta, Madri, 1979.
44 – *Ibid.*, p. 66.
45 – *Ibid.*, p. 75.
46 – Entre seus trabalhos, que infelizmente não têm nada parecido na Espanha, podem-se destacar: Marvin Lazerson, *Origins of the Urban School*, Harvard University Press, Cambridge, 1971. David Tyack, *Turning Points in the American Educational History*. Blaisdell, Waltham, 1967; *The One Best System: A History of American Urban Education*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1974. Michael Katz, *Class, Bureaucracy and Schools*, Praeger, Nova York, 1971; *The Irony of the Early School Reform*, Beacon Press, Boston, 1970; editor, *School Reform: Past and Present*, Litle, Brown and Co., Boston, 1971. Clarence Karier, *Shaping the American Educational State: 1900 to the Present*, The Free Press, Nova York, 1975. Joel H. Spring, *Education and the Rise of the Corporate Order*, Beacon Press, Boston, 1972. C. Karier, J. Spring e Paul C. Violas, *Roots of Crisis*, University of Illinois Press, Chicago, 1973. Colin Greer, *The Great School Legend*, Viking Press, Nova York, 1973. Edward Krug, *The Shaping of the American High School*, Harper and Row, Nova York, 1964. Carl Kaestle, *The Evolution of the Urban School System: New York Citv, 1750-1850*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1973. Elisabeth Vallance, *op. cit.*
47 – Marvin Lazerson, *op. cit.*, pp. X-XI.
48 – Akexander Field, *Educational Reform and Manufacturing Development in midnineteenth century Massachusetts*, tese de doutorado inédita, citada por Samuel Bowels e Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, Nova York, 1977, p. 174.
49 – David Reeder, *"A recurring debate: Education and Industry"*, em R. Dale, G. Esland, R. Fergusson e M. McDonald, editores, *Schooling and the National Interest*, Open University-Falmer Press, Barcombe,1981, p. 184.
50 – *Ibid.*, p. 196.
51 – Harry Braverman, *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century*, Monthly Review Press, Nova York, 1974, pp. 133-134.
52 – Edward Thompson, *La Formación Histórica de la Clase Obrera*, Vol. II, pp. 156-157; tradução de Angel Abad, Laia, Barcelona, 1977.

53 – David S. Landes, *The Unbound Prometheus: Techonological Change and Industrial Development in Western Europe from 1750 to the Present*, Nova York, 1969, p. 63.
54 – Veja-se Rachel Sharp, *op. cit.*, Cap. V.
55 – Veja-se L. C. R., *L'École de Jules Ferry Est Morte*, Maspero, Paris, 1974.
56 – Veja-se Pere Solá, *Las Escuelas Racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, Tusquets, Barcelona, 1976.
57 – Veja-se Talcott Parsons, "The school class as a social sustem", *Harvard Educational Review*, 29, 1959, pp. 297-318 (existe tradução para o espanhol, incompleta: T. Parsons, "La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana", em Alain Grass, editor, *Sociología de la Educación. Textos Fundamentales*, Narcea, Madri, 1976; tradução de Jaime Vegas). Roberto Dreeben, *On What is Learned in School*, Addison Wesley, Resading, Massachusetts, 1968. A. Stinchcombe, "Social structure and organization", em J. Y. March, editor, *Handbook of Organizations*, Rand-MacNally, Chicago, 1965. Alex J. Inkeles, "Social Structure and the Socialization of competence", *Harvard Educational Review*, 36, 3, 1966, pp. 265-283.
58 – Talcott Parsons, *El Sistema Social*, p. 229; tradução de José Jiménez Blanco e José Cazorla Pérez, *Revista de Occidente*, Madri, 2ª edição, 1976.
59 – Robert Dreeben, "El *Curriculum* no escrito y su relación con los valores", em J. Gimeno Sacristán e A. Pérez Gómez, eds., *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica*, Akal, Madri, 1983, p. 74.
60 – Talcott Parsons, *O Sistema Social, cit.*, p. 228.
61 – Robert Dreeben, "O currículo não escrito e sua relação com os valores", *cit.*, p. 77.
62 – Talcott Parsons, *O Sistema Social, cit.*, p. 228.
63 – Veja-se T. Parsons, "A classe como sistema social", *cit.*
64 – Veja-se R. Dreeben, *On What is Learned in School, cit.*
65 – H. Braverman, *op. cit.*
66 – Randall Collins, *The Credential Society*, Academic Press, Nova York, 1979.
67 – Ivar Berg, *Education and Jobs: The Great Training Robbery*, Beacon Press, Boston, 1971.
68 – Lester C. Thurow, "Education and Economic equality", *The Public Interest*, 28, verão de 1972, pp. 66-81. Quando este livro estiver na rua haverá tradução espanhola em *Educación y Sociedad*, 2, outono de 1983.
69 – Fundamentalmente, P. Bourdiey e J. C. Passeron, *La Reproducción*. Laia, Barcelona, 1977 e M. F. D. Young, editor, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Coller Macmillan, Londres, 1971.
70 – M. F. D. Young, *op. cit.*, Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, Vol. III: *Towards e Theory of Educational Transmissions*. Routledge and Kegan Paul, Londres, 1975.
71 – Duas excelentes revisões da sociologia da educação são a de Jean-Claude Forquin, "L'approache sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale", *Revue Française de Pedagogie*, nº 59, abril-junho de 1982, pp. 52-75, e nº 60, julho-setembro de 1982, pp. 51-70; e a de George J. Papagiannis, Steven J. Klees e Robert N. Bickel, "Toward e political economy of educational innovation", *Review of Educational Research*, 52, 2, verão de 1982, pp. 245-290. Ambas revisões serão publicadas em *Educación y Sociedad*.
72 – Veja-se R. Sharp, *op. cit.*
73 – *Cf.*, Michael W. Apple e Nacy R. King, *O Que Ensinam as Escolas?*, em J. Gimeno Sacristán e A. Pérez Gómez, *op. cit.*, pp. 37-53.
74 – J. A. Comenio, *Didáctica Magna*, p. 137; Porrúa, México D. F., 1976.
75 – *Ibid.*, p. 155.
76 – *Loc. cit.* Também pode-se ver Mariano Fernández Enguita, *A Crítica da Educação e do Ensino em Marx*, tese de doutorado, Universidad Complutense de Madri, 1982, Vol. I, Cap. II; "Introdução" a Comenio, *Didáctica Magna*", Akal, Madri, no prelo.
77 – Veja-se M. F. Enguita, *A Crítica da Educação e do Ensino em Marx, cit.*, Vol. I, p. 300.

78 – Veja-se I. Kant, *Pedagogia e outros textos*, Akal, Madri, 1983.
79 – *Cf.*, K. Marx, *Manuscritos: Economía y Filosofía*, pp. 105 e ss.; tradução de Francisco Rubio Llorente, Alianza Editorial, Madri, 6ª edição, 1977. A questão é tratada mais detalhadamente no capítulo V deste livro, pelo que evitaremos aqui, na medida do possível, a ostentação bibliográfica.
80 – Veja-se Jules Henry, *pp. cit.*, e *Essays on Education*, Penguin, Harmondsworth, 1971. Também Madan Sarup, *op. cit.*
81 – Veja-se Michael W. Apple, "Curricular form and the logic of technical control: building the possessive individual", em M. W. Apple, editor, *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology, and the State*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1982, pp. 247-274; *Education and Power*, Routledge and Kegan Paul, Boston, 1982, Cap. II. Sobre o conceito e a teoria do individualismo possessivo, veja-se C. B. MacPherson, *The Political Theory of Possessive Individualism*, Oxford University Press, Nova York, 1962.
82 – William Godwin, *The Enriquerier, G. G. and J. Robinson, Londres, 1797, pp. 66-97.*
83 – *M. W. Apple e N. R. King, op. cit.*, pp. 46-47.
84 – *Ibid.*, p. 46.
85 – *Ibid.*, p. 47.
86 – *Ibid.*, p. 48.
87 – *Loc. cit.*
88 – Rachel Sharp e Anthony Green, *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1975, pp. 121-122 *et passim*.
89 – *Cf.*, Ch. Baudelot e R. Establet, *A Escola Capitalista na França*, Siglo XXI, Madri, 2ª edição, 1976, Cap. III, 1. I.
90 – M. W. Apple e N. R. King, *op. cit.*, pp. 48-49.
91 – Veja-se Frederick Winslow Taylor, *Management Científico*, Oikos-Tau, Barcelona,1969.
92 – Veja-se H. Braverman, *op. cit.* Também James R. Bright, *Automation and Management*, Boston, 1958.
93 – Veja-se Ch. Baudelot e R. Establet, *loc. cit.*
94 – *Cf.*, P. Willis, *op. cit.*
95 – Jürgen Habermas, *Problemas de Legitimación en el Capitalismo Tardío*, p. 102; tradução de José Luis Echeverry, Amorrortu, Buenos Aires, 1975.
96 – Sobre isto, veja-se Ch. Baudelot e R. Establet, *op. cit.*, pp. 266-279: "La Planomanía".
97 – Veja-se Papagiannis, Klees e Bickel, *op. cit.* Sobre o capital humano, vejam-se Theodore W. Schultz, *O Investimento em Capital Humano*, e, como crítica geral, Samuel Bowles e Herbert Gintis, *O Problema da Teoria do Capital Humano: Uma Crítica Marxista*, ambos em *Educacion y Sociedad*, 1, verão de 1983.
98 – Louis Althusser, "Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado (Notas para una investigación)", em L. A., *Posiciones*, Anagrama, Barcelona, 1977, pp. 69-125 (tradução de Albert Roies).
99 – *Ibid.*, pp. 74-75.
100 – *Ibid.*, pp. 84-85.
101 – *Ibid.*, p. 88.
102 – *Ibid.*, p. 107.
103 – *Ibid.*, pp. 108-109.
104 – *Ibid.*, p. 109.
105 – *Ibid.*, p. 110.
106 – A versão mais grosseira da teoria e sua interpretação pode ser encontrada em Santiago Carrillo, *Eurocomunismo e Estado*, Crítica, Barcelona, 1977.
107 – *Cf.*, Karl Marx, *A Questão Judaica*, em K. Marx, A. Ruge, *Os Anais Franco-alemães*, Martínez Roca, Barcelona, 1970, pp. 223-257; *Crítica da Filosofia do Estado de Hegel*, "Critique of Hegel's Doctrine of the State", *Early Writings*, Penguin, Harmondsworth, 1975, pp. 57-198. Veja-se também nosso Cap. II.

108 – Louis Althusser, *op. cit.*, pp. 76-77.
109 – Vejam-se os Caps. II, IV e V.
110 – Veja-se Althusser *et. al.*, *Lire le Capital*, Maspero, Paris, 1969, Tomo I.
111 – Sobre este ponto, veja-se Jacques Rancière, "On the theory of ideology", *Radical Philosophy*, 7, 1978, pp. 2-10; Sheelagh Strawbridge, "Althusser's theory of ideology and Durkheim's account of religion: An examination of some striking parallels", *Sociological Review*, 30, 1, 1982, pp. 125-140.
112 – Ch. Baudelot e R. Establet, *op. cit.*, Cap. III.
113 – Rachel Sharp, *op. cit.*, p. 95. V. N. Volosinov, *Marxism and the Philosophy of Language*, Seminar Press, Londres, 1973.
114 – R. Sharp, *op. cit.*, p. 96.
115 – *Ibid.*, pp. 123-124.
116 – *Ibid.*, pp. 124-126.
117 – *Ibid.*, p. 97.
118 – Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America, cit.; A Meritocracia e o "Coeficiente de Inteligência": Uma Nova Falácia do Capitalismo*, Anagrama, Barcelona, 1976; "A educação como cruzamento de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: Reflexões sobre o 'princípio de correspondência'", *Educación y Sociedad*, 2, outono de 1983. Samuel Bowles, "Unequal education and the reproduction of the social division of labor", *Review of Radical Political Economics*, 3, outono de 1971; "Schooling and inequality from generation to generation", *Journal of Political Economy*, maio-junho de 1972. Herbert Gintis, Education, technology and the characteristics of worker productivity", *American Economic Review*, 61, 2, maio de 1971.
119 – Bowles e Gintis, *Schooling in Capitalist America, cit*, pp. 129-130.
120 – *Ibid.*, p. 131.
121 – *Ibid.*, p. 132.
122 – *Ibid.*, p. 40.

VIII

O SETOR DO ENSINO NO MARCO DA LÓGICA ECONÔMICA DO CAPITAL

Viemos falando até agora da mercadoria força de trabalho e indicamos que sua produção está, em geral, submetida às mesmas leis que a do resto das mercadorias, mas isto não significa que seja submetível ao mesmo regime de produção que qualquer outra mercadoria. Para que assim fosse, seria necessária ou que a força de trabalho fosse inteiramente despreendível do indivíduo, ou que fosse inteiramente identificável com ele. O primeiro é fisicamente impossível: a força de trabalho não é separável do trabalhador que a possui, apenas o é seu uso ou consumo por um tempo determinado. O segundo unicamente seria possível no caso de que o indivíduo como tal fosse comparável e vendável junto com a totalidade de sua força de trabalho ou com parte dela, mas então não estaríamos simplesmente frente a uma mercadoria, mas de novo frente à escravidão.

Numa sociedade de indivíduos juridicamente livres e iguais, é impensável que a força de trabalho se converta na mercadoria que surge como resultado final de um processo de produção capitalista, tal como podem fazê-lo um casaco ou um automóvel. Muitos bens que antes não eram mercadorias foram convertidos em tais pelo desenvolvimento do capitalismo, e outros tantos que eram trocados como mercadorias mas não produzidos sob sistema capitalista passaram a sê-lo, mas na produção da força de trabalho, se os homens não devem deixar de ser juridicamente livres, o capital não pode se introduzir pela porta principal, mas tão-somente pela de trás ou pelas janelas.

Em nenhum dos processos que intervêm na produção e formação da força de trabalho existe um proprietário de todos os elementos que a formam,

tal como na produção de móveis o capitalista pode ser proprietário das matérias-primas, dos meios de produção e da força de trabalho empregada por um tempo determinado.

Como o modo de produção capitalista não surge nem se apodera da sociedade da noite para o dia, mas por meio de uma evolução lenta, progressiva e desigual, a história da formação da força de trabalho como mercadoria é, em grande parte, a história da adaptação ao capitalismo de múltiplas instituições herdadas de fases anteriores da sociedade, dominadas por outras formas de produção. Mas aqui não vamos nos deter neste processo de adaptação, mas vamos nos concentrar em como o capital social assume esse setor específico que é a educação — do ponto de vista econômico —, o que de certa forma consiste simplesmente em extrair um modelo geral da multiplicidade de sua história última. Na medida em que o modo capitalista de produção se generaliza ao longo e ao largo de toda a sociedade, esse modelo de desenvolvimento torna-se um modelo válido para o conjunto da mesma.

Teoricamente, podemos distinguir três momentos: no primeiro, o ensino faz parte simplesmente das condições gerais da produção capitalista mas não é assumido como processo de trabalho pelos capitais particulares; no segundo, introduz-se no ensino o capital, sob a forma de capital de serviços; no terceiro, tende-se a substituir o capital de serviço por capital industrial.

"Nas fases menos desenvolvidas da produção capitalista", Marx escreve no Livro II d'*O Capital*, "os empreendimentos que necessitam um período de trabalho prolongado e, portanto, um grande desembolso de capital por um tempo considerável, sobretudo se só se pode executá-los em grande escala, não se levam a cabo, em absoluto, de maneira capitalista, como acontece, por exemplo, com estradas, canais, etc., que se constróem à custa da comunidade ou do Estado (em épocas passadas, mediante trabalhos forçados, no que respeita à força de trabalho). Ou ainda aqueles produtos cuja fabricação requer um período mais prolongado de trabalho só minimamente são fabricados pelo próprio patrimônio capitalista. Por exemplo, na construção de casas, o particular para quem se constrói a casa paga, em prestações, adiantamentos ao construtor".(1)

As dificuldades que assinalamos para a produção da mercadoria força de trabalho por meio de um processo capitalista não impedem que o que Marx coloca no parágrafo citado para outros setores da produção seja generalizável ao ensino. Um capitalista individual pode ter interesse e estar disposto a assumir diretamente uma parte da qualificação da força de trabalho que emprega ou vai empregar, seguramente a parte mais específica que corresponde às características especiais da função que essa força de trabalho haverá de desempenhar, mas dificilmente terá interesse em assumir seu processo completo de formação.

Por outro lado, uma porção do capital social poderia dedicar-se precisamente a explorar esse processo concreto que é a qualificação da força de trabalho, certamente da mesma forma que outras porções podem fazê-lo para a construção de estradas, ferrovias ou portos ou para a exploração das comunicações postais. Então surgem as duas saídas possíveis que Marx propõe. A mais simples é a segunda, e por isso vem sendo praticada desde há muito tempo.

A mercadoria força de trabalho é das que exigem um período de produção prolongado e, portanto, um forte investimento de capital. Além disso, não se consome num único ato, mas ao longo de toda a vida útil do trabalhador; isto leva a que somente se venda sua utilização por tempo determinado (ao que também leva o caráter de sujeito juridicamente livre do trabalhador), o que significa que tampouco pode se realizar no mercado a totalidade de seu eventual ou potencial valor nem, com maior motivo, do valor de troca que lhe foi acrescentado no processo de qualificação.

Poderia parecer, em princípio, que no processo de formação o valor da força de trabalho vai aumentando da forma constante e cumulativa, e que esses incrementos sucessivos são realizáveis de imediato no mercado; ou, para dizer de forma mais simples, que um curso de uma profissão de cinco anos, por exemplo, acrescenta à força de trabalho a quinta parte do valor que lhe acrescentaria a profissão completa. Mas nem sequer isso é certo, pois o direito e o costume social bastam para converter aqui o todo em algo diferente da soma das partes, de modo que, apesar de que o processo de formação da força de trabalho seja subdivisível, podemos continuar considerando-a como uma mercadoria que exige um período especialmente prolongado de produção (mesmo sem necessidade de contar, é claro, com a primeira infância).

Em tais condições, tanto se consideramos o problema do ponto de vista do capital que intervém no processo de qualificação ou do capital futuro do empregador da força de trabalho, como se o fazemos da perspectiva do possuidor de dita força, a situação é a mesma: trata-se de um processo de produção prolongado cujo valor é irrealizável no mercado a curto e médio prazo. Do ponto de vista do capital, isso significa que tal processo não pode ser rentável em sua exploração, a menos que se realize invertendo em grande parte um patrimônio alheio. Da perspectiva do possuidor da força de trabalho, significa assumir certos custos que só muito depois poderão ser progressivamente recuperados.

Na medida em que um setor de possuidores de mercadoria possa se permitir enfrentar esses custos, poderá funcionar a segunda saída mencionada por Marx. O capital pode então introduzir-se no ensino porque seus clientes não precisam esperar que se realize no mercado sua mercadoria força de trabalho para lhe pagar, senão que lhe adianta periodicamente partes proporcionais de ditos custos. Obviamente, junto ao capital ou antes dele, podem intervir nesse processo produtores independentes não capitalistas, por exemplo, aquele que organiza uma escola com seu trabalho e uns poucos instrumentos imprescindíveis, mas tais produtores não capitalistas se verão sistematicamente deslocados na medida em que o processo exigir um investimento inicial considerável que não possa ser adiantado pelos clientes.

No entanto, essa solução, que pode funcionar como uma pequena parte do ensino, é pouco provável que sirva para a qualificação em massa da força de trabalho, pois a maioria, ou ao menos um setor bem considerável da população, não poderá adiantar esses custos, nem os de investimento, nem os correntes. Então nos vemos, independentemente de que seja ou não uma necessidade dos trabalhadores, diante de uma necessidade do capital em geral que nenhum capital particular pode assumir, ao menos atendendo ao critério único das decisões em matéria de produção capitalista: o lucro. O que os capitais individuais não podem assumir, tem que assumir, pois, o capital coletivo ou, digamos melhor, seu representante: o Estado. O Estado assume o processo de qualificação da força de trabalho da mesma maneira que assume a construção e manutenção das estradas. Com isto, é ocioso dizer, não pretendemos afirmar que esta seja a única razão pela qual o Estado assume o ensino — para começar, porque a qualificação da força de trabalho não é a única função do ensino.

Vemo-nos, então, diante de um investimento de capital social que substituiria a inversão de capitais individuais? A existência de uma necessidade social — melhor dizer coletiva — do capital e sua satisfação pelo representante geral do capitalismo não são razões suficientes para que nos sintamos autorizados a afirmar tal coisa. Para que haja inversão de capital social tem que começar por haver investimento de capital ou, o que dá no mesmo, o dinheiro invertido no ensino tem que sê-lo e atuar como capital. Tanto a inversão estatal — ou de outras instituições públicas — quanto os custos que os alunos ou suas famílias podem adiantar, em suma, os custos de formação da força de trabalho, podem ser melhor e mais adequadamente classificados como "*punções* sobre a renda nacional", de acordo com um termo de Roth-Kanzow(2). Inversão de capital — privado ou social — só haverá na medida em que o dinheiro invertido no ensino funcione por si mesmo como capital, quer dizer, na medida em que se empregue para explorar força de trabalho (a força de trabalho docente).

Num segundo momento, o capital introduz-se no setor do ensino, e o faz como capital de serviços. Embora falemos de momentos sucessivos, não se deve entender que pretendemos estar fazendo a história do ensino: só nos interessa a sucessão que carrega em si a lógica do capital. Se abarcamos a história real, recuando tanto quanto for preciso, encontraremos ordens religiosas, professores independentes, inclusive capitalistas do ensino, em todo caso instituições não estatais, antes de topar com a escola pública. No entanto, nem por isso a sucessão Estado/capital de serviços/capital industrial é uma mera construção teórica. Comumente, a universalização do ensino exigiu que ele fosse assumido pelo Estado, e, a partir desse momento, a sucessão que propomos vem coincidir em toda medida com a história real.

O motivo pelo qual o capital tende a se introduzir no ensino é simples: a saturação do capital que se produz nos setores já dominados por ele diminui a taxa de mais-valia e a taxa de lucro e empurra os capitais excedentes para novos setores que ainda não tinham sido submetidos ao modo de produção capitalista ou à criação de setores inteiramente novos. Ora, um setor novo tem que criar seu próprio mercado, seja criando novas necessidades (solúveis) ou substituindo-se aos produtos de outro setor na satisfação de necessidades velhas. Em troca, se o setor já existia como setor submetido à pequena produção mercantil ou mesmo subtraído à esfera da troca (o caso dos serviços públicos propriamente ditos), então se precisa apenas de um processo de substituição. De resto, o capital excedente não é uma massa homogênea, mas composta por grandes e pequenos capitais particulares, e para estes últimos, especialmente, torna-se mais fácil, e até a única saída, introduzir-se no setor dos serviços, onde os grandes capitais podem fazer valer menos sua prepotência.

Aqui se apresenta uma dificuldade, conforme consideremos produtivo ou improdutivo o trabalho de serviços empregado pelo capital e, portanto, o trabalho dos professores assalariados ao capital. Ou,o que dá no mesmo, conforme consideremos produtivo ou improdutivo o capital de serviços.

Se partíssemos da declaração de que o trabalho de serviços é improdutivo, quer dizer, se o considerássemos trabalho que não produz mais-valia, porque não produz valor, embora se venda igualmente como mercadoria e sua jornada também se divida em trabalho pago e trabalho excedente, então a inversão de capitais excedentes no setor de serviços apareceria, do ponto de vista do capital geral, como um mal menor, mas de forma alguma como uma solução.

Efetivamente, se o trabalho de serviço é improdutivo, a inversão do capital no setor permitirá aos capitais invertidos participar do lucro médio, ou da taxa média de lucro, mas apropriando-se de uma mais-valia não produzida por eles. Essa participação na mais-valia produzida por outro não é algo novo, mas uma fonte de lucro normal para o capital comercial. Mas isto não impede que, se aceitamos esse ponto de vista, suposta constante a massa de mais-valia produzida na sociedade, a participação nela de novos capitais, ainda quando resolva o problema particular destes, agrave os problemas do capital em geral ao fazer diminuir a taxa média de lucro. Mais que isso, no caso do capital de serviços isto nem sequer se veria parcialmente compensado por uma produtividade indireta. O capital comercial, mesmo na suposição de que não produzisse mais-valia alguma, acelera ao menos o ciclo de rotação do capital industrial e, portanto, permite-lhe produzir uma maior quantidade de mais-valia num dado tempo, ao mesmo tempo que diminui gastos que, em sua ausência, teria que fazer de qualquer forma o capital industrial para realizar o valor das mercadorias produzidas. O capital de serviços, em troca, não teria essa virtude, mas se limitaria a participar parasitariamente da mais-valia produzida pelo capital industrial.

Se isto fosse assim, a lógica do capital, mais ainda em períodos de baixa da taxa de lucro, deveria levar inexoravelmente, quase como questão de vida

ou morte para o conjunto dos capitais, à substituição da produção de serviços pela produção de mercadorias materiais. Estes são o raciocínio que segue e a conclusão a que Ernest Mandel chega: "A lógica do capitalismo tardio leva-o a transformar o capital sem uso em capital de serviços e, ao mesmo tempo, a substituir o capital de serviços por capital produtivo, quer dizer, o fornecimento de serviços pelo fornecimento de mercadorias".(3)

Isto nos obriga a um excurso sobre o problema do trabalho produtivo, já que, contrariamente à opinião mais comum, nós consideramos o trabalho de serviços como trabalho produtivo.(4)

Primeiramente é preciso delimitar o que se quer dizer ao se falar de trabalho produtivo ou improdutivo, começando por compreender que, como no caso de qualquer outra categoria econômica, trata-se aqui de uma categoria histórica, vinculada a um modo de produção determinado. Se pensássemos no trabalho em geral, sem dar atenção à sua forma histórica, o único critério de sua produtividade seria o de que produzisse algum resultado, ou que este resultado servisse para satisfazer uma necessidade. O critério seria, então, que produzisse um valor de uso. No sistema da pequena produção mercantil, o trabalho, além de um valor de uso, deve produzir também um valor de troca, porque o produtor não produz para a satisfação direta de suas próprias necessidades, mas para sua satisfação indireta, levando seu produto ao mercado para trocá-lo, sem mediação pelos outros produtos que necessita ou, de forma mediada, por terceiros produtos que por sua vez trocará pelos que deseja (por exemplo, e o exemplo logo se torna regra, trocando sua mercadoria por dinheiro que em seguida utilizará para comprar as mercadorias que necessita para suas próprias necessidades). Não é preciso dizer que, neste sistema de produção e troca, a condição para que um trabalho seja produtivo está em que produza, ao mesmo tempo, um valor de uso e um valor de troca: é suficiente assinalar que deve produzir *valor de troca*, porque para que haja valor de troca deve haver um valor de uso (mas não o contrário), já que para que uma mercadoria possa ser vendida é preciso ser capaz de satisfazer uma necessidade do comprador, de qualquer tipo que esta seja.

Quando passamos para a produção capitalista, para a produção dominada pelo capital, e adotamos portanto o ponto de vista do capital, o determinante já não é a produção de valor de troca, mas a produção de *mais-valia*. O trabalho produtivo do ponto de vista capitalista continua produzindo, além de mais-valia, valor de troca e valor de uso, quer dizer, continua conservando as determinações das formas mais gerais do trabalho, mas não é necessário que insistamos nisto, pois para que haja mais-valia (valor de troca excedente) tem que haver valor de troca em geral e, como já vimos, para que haja valor de troca tem que haver valor de uso. Sob o capitalismo, portanto, é produtivo aquele trabalho que produz mais-valia. Poderia parecer mais preciso dizer: aquele que produz mais-valia para o capitalista, mas não é necessário. A categoria de mais-valia também é uma categoria histórica que surge com o

capitalismo. Analiticamente, é possível pegar o trabalho de um artesão ou de um agricultor independente e decompô-lo em trabalho necessário e trabalho excedente e, conseqüentemente, o valor produtivo em valor reposto e mais-valia, mas isto não passaria de um exercício do intelecto ou, em todo caso, um raciocínio mais técnico do que econômico. A mais-valia não é simplesmente uma categoria abstrata, mas a expressão conceitual de um fenômeno real. Existe, ideal e materialmente, desde que o próprio modo de produção acontece na divisão entre valor reposto e valor excedente ou mais-valia, ou entre trabalho necessário e trabalho excedente.

Poder-se-ia pensar, por outro lado, que o capitalista quer produzir um valor de uso, um valor de troca e, além disso, *humanum est*, uma mais-valia, mas também não é assim. Ao capitalista como tal — não ao próspero salsicheiro nem ao literato frustrado convertido em editor — o único que interessa é a mais-valia, e, como personificação do capital, tanto faz obtê-la mediante a venda de salsichas ou de obras imortais da literatura. Além disso, o único produto *específico* do capital, da forma capitalista e de produção, é a mais-valia; o resto cai fora da lógica capitalista e pertence ao reino das necessidades ou dos valores de uso, que podem ser satisfeitos e criados sob outros modos de produção. Ou, dito de outra forma, o específico do capitalismo não é esta ou aquela forma de processo de produção, mas o processo de *valorização*. O capital, qualquer que seja o processo técnico em que se empregue, é valor que, por intermédio da exploração do trabalho, se valoriza a si mesmo.

Podemos, então, expressar uma mesma definição do trabalho produtivo — sob o capitalismo, do ponto de vista capitalista — de diferentes maneiras: como trabalho que produz mais-valia; como trabalho que produz valor de uso e mais-valia; como trabalho que produz mais-valia para o capitalista; como trabalho que produz capital; como trabalho que se troca por capital; como trabalho assalariado para o capital; como trabalho que se troca por dinheiro em funções de capital.

Toda a polêmica sobre o caráter produtivo ou não do trabalho de serviços provém do fato que muitos autores lhe negam a faculdade de produzir valor de uso, com o que não produziria valor de troca nem, portanto, mais-valia. Essa distinção baseia-se indiretamente na que Marx fazia entre trabalho industrial e comercial, entre produção e circulação. Sobre a circulação, escreveu Marx n'*O Capital*: "Como se partiu da hipótese de que as mercadorias são compradas e vendidas por seus valores, nesses processos trata-se só da conversão do mesmo valor de uma forma à outra, da forma mercantil para a monetária e da monetária para a mercantil: trata-se só de uma mudança de estado. Se as mercadorias são vendidas por seus valores, a magnitude permanecerá inalterada tanto em mãos do comprador como nas do vendedor: só se modificou sua forma de existência. Se as mercadorias são vendidas por seus valores, a soma dos valores convertidos permanecerá inalterada; o que é *superávit* de um lado, é *déficit* de outro"(5). E acrescenta: "Quando, pela

divisão do trabalho, uma função que é improdutiva em si mesma, mas constitui um elemento necessário da reprodução, transforma-se de ocupação acessória de muitos em ocupação exclusiva de poucos, em tarefa particular destes, não se transforma a índole da função mesma"(6). "A divisão do trabalho, a autonomização de uma função, não a fazem criadora de valores e de produtos se não era por si mesma, quer dizer, antes já de ser tornar autônoma"(7). No entanto, no comércio, que Marx identifica com a circulação, existem também capital e trabalho, capitalistas e assalariados, e o trabalho destes últimos decompõe-se em trabalho necessário e trabalho excedente, como o de qualquer assalariado da indústria. Segundo Marx, no entanto, o fato de que exista trabalho excedente não quer dizer que exista mais-valia: tanto o salário do trabalhador comercial como o lucro do capitalista comercial não proviriam da mais-valia criada por eles mesmos, mas exclusivamente da mais-valia gerada nas esferas da produção material, por meio dos mecanismos que igualam a taxa de lucro dos diferentes capitais. Mediante uma analogia, os defensores da idéia de que o trabalho de serviços é improdutivo argumentam que, embora esse trabalho se realize para um capitalista em troca de um salário, isso não o torna por si mesmo em criador de mais-valia, mas, simplesmente, que capitalistas e trabalhadores dos serviços participam da mais-valia criada na produção material.

Essa idéia encontra apoio, por várias razões, no próprio Marx. Em primeiro lugar, o autor d'*O Capital* insiste reiteradamente em que a mercadoria é a forma elementar de riqueza no capitalismo, em sua materialidade, em que nela se unificam uma relação social e uma coisa, etc. Em segundo lugar, geralmente tratou só obliquamente o tema do trabalho de serviços. Sempre que Marx aborda o problema da produtividade do trabalho de serviços, o que faz não é comparar o trabalho explorado pelo capital na indústria com o trabalho explorado pelo capital nos serviços, mas a *relação de produção* entre o capitalista industrial e seus trabalhadores com a *relação de intercâmbio* entre esse mesmo capitalista e terceiros que possam lhe prestar serviços a troco de dinheiro, ou seja, as duas diferentes formas em que um capitalista pode gastar seu dinheiro, como dinheiro-capital ou como dinheiro-renda, para concluir sempre que o dinheiro que se gasta como renda, gasto que Marx sempre exemplifica na compra de serviços, não é produtivo, não funciona como capital, e, portanto, tampouco é produtivo o trabalho de serviços que com ele se compra. No entanto, essa discussão, que reaparece uma que outra vez nos escritos de Marx, nada tem a ver com a primeira, que é a que nos interessa e a única pertinente para o problema da produtividade do trabalho de serviços. Efetivamente, a mesma discussão poderia ter sido desenvolvida mudando a natureza dos exemplos: um capitalista que emprega seu dinheiro para explorar trabalho de serviços — e então aquele dinheiro é capital e este trabalho é produtivo — ou para comprar mercadorias para seu consumo pessoal — e então o dinheiro se gasta como renda e o trabalho que

produziu essas mercadorias será ou não produtivo segundo tenha sido ou não explorado de forma capitalista por um terceiro.

Em terceiro lugar, o próprio Marx trata às vezes do trabalho produtivo assalariado em sua relação com o capital que o emprega. Nestes casos, conclui invariavelmente que é produtivo, como, por exemplo, quando escreve n'*O Capital*: "*Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou que serve para a autovalorização do capital.* Se se nos permite oferecer um exemplo à margem da produção material, digamos que um professor de escola, por exemplo, é um trabalhador produtivo quando, além de cultivar as cabeças infantis, se mata trabalhando para enriquecer o empresário"(8). E, nas *Teorias da Mais-valia*, "Há (...) casos em que a produção não pode se separar do ato mesmo de criação. É o que acontece com todos os executantes, artistas, atores, professores, médicos, padres, etc. Nestes casos, a produção capitalista tem também uma margem muito reduzida e não pode acontecer mais do que em certos ramos. Nos estabelecimentos de ensino, por exemplo, pode ocorrer que os professores sejam simples operários assalariados a soldo do diretor. Este caso é freqüente na Inglaterra. Em relação ao diretor, estes professores são operários produtivos, embora não o sejam em relação aos alunos. O diretor troca seu capital pela força de trabalho dos professores, enriquecendo-se por meio dessa operação. Outro tanto podemos dizer dos diretores de teatro, empresários de concertos, etc. O ator é um artista para o público e um operário produtivo para seu diretor. No entanto, esses fenômenos da produção capitalista representam só episódios insignificantes, se os comparamos com o panorama de conjunto. Podemos, portanto, deixá-lo de lado"(9). Por ora não nos interessa que estas duas citações afirmem que o trabalho de serviços é tão produtivo como o industrial. O que chama nossa atenção é que, na primeira, Marx quase pede perdão por extrair seu exemplo dos serviços ("se se nos permite oferecer um exemplo à margem da produção material") e, na segunda, depois de explicar que qualquer trabalho de serviços, se é explorado pelo capital, é produtivo, propõe deixar de lado a questão. As razões são muito simples: no tempo de Marx, os trabalhadores produtivos dos serviços representavam, tanto em relação ao total dos trabalhadores produtivos como em relação ao total dos trabalhadores dos serviços, uma quantidade desprezível: quase todos os trabalhadores assalariados do capital eram-no na indústria, e quase todos os trabalhadores de serviços prestavam estes diretamente a seus consumidores, mesmo quando fosse a troco de um salário. Em nossa época, ao contrário, nada permite deixar de lado os trabalhadores de serviços assalariados pelo capital.

Em quarto lugar, onde Marx discute sobretudo o problema do trabalho produtivo é nas *Teorias da Mais-valia*, quando explica a concepção em relação a Adam Smith. Lamentavelmente, o tipo de exposição torna muito difícil distinguir quando Marx se limita a explicar o que Smith dizia e quando dá sua própria opinião. E Smith considerava taxativamente que só é trabalho produ-

tivo aquele que se materializa numa mercadoria-coisa, quer dizer, aquele que perdura além de sua realização.

Limitar-nos-emos a reproduzir algumas passagens em que Marx classifica como inequivocamente produtivo o trabalho de serviços, explícita ou implicitamente, e a oferecer, a seguir, nossa própria versão do problema, que não é mais do que uma reformulação da própria formulação marxiana. Já citamos duas destas passagens segundo textos d'*O Capital* e das *Teorias de Mais-valia*, e ambas se repetem quase sem variação nos *Resultados do Processo Imediato de Produção*(10). Referindo-se às definições do trabalho produtivo "enquanto trabalho que se troca por capital"(11) e enquanto que se realiza em mercadorias"(12), Marx afirma: "Smith expõe continuamente duas teorias", mas a primeira é "a *única* exata das duas"(13). "O que classifica um trabalho como produtivo ou improdutivo não é forçosamente o caráter especial do trabalho nem a forma de seu produto. Um mesmo trabalho pode ser produtivo, se o compra um capitalista, um produtor, para obter dele um lucro, ou improdutivo, se o compra um consumidor, uma pessoa que investe nele uma parte de suas rendas para consumir seu valor de uso, *igualmente se este desaparece ao se exercitar a força de trabalho, que se corporifica ou se realiza num objeto*"(14). "A. Smith acaba dizendo, pois, em resumo, que trabalho produtivo é o que produz mercadorias e trabalho improdutivo o que não produz mercadorias. (...) Mas a idéia de mercadoria supõe a moldagem, a materialização ou realização do trabalho em seu produto. (...) No entanto, *esta materialização do trabalho não deve ser tomada no sentido estreito em que a toma A. Smith*. Quando falamos da mercadoria como matéria de trabalho, no sentido de seu valor de troca, nos referimos a *uma existência fictícia, exclusivamente social da mercadoria, totalmente distinta de sua realidade física*; enfocamo-la como uma determinada quantidade de trabalho social. (...) Não é, pois, desta forma que se deve compreender a materialização do trabalho nas mercadorias. A ilusão nasce aqui do fato de que uma relação social toma a forma de um objeto"(15). "Se A. Smith, com pleno domínio do problema, tivesse se cingido à sua análise material da mais-valia criada pela troca de capital por salário, *só teria reconhecido como trabalho produtivo o trabalho que se troca por capital*. (...) Mas, ao invés disto, se agarra à idéia anterior segundo a qual o trabalho produtivo é o que produz diretamente riqueza material e a combina com sua própria distinção, baseada na troca entre o capital e o trabalho ou entre a renda e o trabalho (...) Com esta combinação, A. Smith atenua consideravelmente a diferença fundamental".(16) (Todos os grifos são nossos.)

Se deixamos a exegese e vamos diretamente ao problema, a resposta cai de madura. Os trabalhos de serviços, afirma-se, não produzem valores de uso, de maneira que neles, embora se realizem de forma assalariada, não pode se dar a unidade entre valor de uso e valor de troca que se dá na

mercadoria. Mas a única coisa que define um valor de uso é sua capacidade de satisfazer uma necessidade, e minha necessidade de ir para um lugar distante pode igualmente ser satisfeita pelo trabalho de um motorista de ônibus — serviço — como pelo emprego de um automóvel particular — mercadoria.

Os trabalhos de serviços, afirma-se, não produzem riqueza material, mas aqui se confunde materialidade com existência objetiva ou com durabilidade. Uma atividade é tão material quanto uma coisa, e é precisamente Marx quem nos ensinou isso em sua polêmica com Feuerbach. O que diferencia uma mercadoria de um serviço é que a primeira adquire uma existência própria e pode perdurar mais ou menos tempo nela; pode, portanto, ser acumulada, mas o trabalho que se investiu na sua produção não deixará de ser trabalho produtivo se fosse vendida e consumida em questão de segundos. Uma casquinha de sorvete alcança apenas alguns minutos de existência, enquanto que um livro pode passar anos na livraria e decênios nas nossas mãos, mas a ninguém ocorre pensar que o segundo é mais mercadoria do que a primeira, ou que o trabalho empregado no segundo foi qualitativamente mais produtivo do que o empregado na primeira (sempre que ambos tenham sido trabalhos de operários assalariados). O trabalho, por outro lado, com que nos consertam um telefone avariado — trabalho de serviços — tem um efeito bastante mais duradouro do que o empregado em fabricar um pedaço de pão — trabalho produtor de mercadorias —. A riqueza material, enfim, pode consistir tanto em coisas como em atividades, tanto em mercadorias como em serviços.

Talvez seja chocante a idéia de que possa se qualificar de rica uma sociedade que produza muitos serviços e poucas mercadorias, mas isso é o mesmo que se perguntar se o será outra que produza muitos canhões e pouca manteiga: sob o capitalismo, o critério da riqueza é exclusivamente quantitativo e tange só ao valor de troca, prescindindo da qualidade e do valor de uso. Para que haja valor de troca, já dissemos, tem que haver algum valor de uso, mas não este ou aquele, mas qualquer dos muitos possíveis. Também se costuma pensar que só há produção capitalista propriamente dita quando existe dominação do trabalho morto sobre o trabalho vivo, da máquina sobre o trabalhador, mas, embora seja a isto que tenda a lógica do capital, à substituição de homens por máquinas, em absoluto é uma condição de sua existência nem de seu funcionamento como tal. No fundo, todas estas objeções não são nada mais que objeções fetichistas que identificam a mercadoria como relação social — unidade de valor de uso e valor de troca — com a coisa à que adere, com o produto do trabalho; ou o capital — que é outra relação social: dinheiro que se emprega na compra de força de trabalho e extrai dela mais-valia — com a máquina. Como Marx explica categoricamente: "Um negro é um negro. Só em determinadas condições se converte em escravo. Uma máquina de fiar algodão é uma máquina de fiar algodão. Só em determinadas condições se converte em capital. Tirada destas condições, não tem nada de capital, da mesma forma que o outro não é em si mesmo dinheiro, nem o

açúcar o preço do açúcar"(17). Um banana, devemos acrescentar, é uma banana; só em certas condições se torna mercadoria.

A mercadoria, explica Marx, além de ser uma coisa — um valor de uso —, é uma relação social — o produto de um trabalho que se vê equiparado a outros como trabalho humano abstrato, como tempo de trabalho igual, através do mercado. A mercadoria é ao mesmo tempo uma coisa e uma relação social, é unidade de valor de uso e de valor de troca. Um serviço, devemos acrescentar, além de ser uma atividade — um valor de uso (naturalmente que nem todas as atividades são valores de uso, mas tampouco o são todas as coisas) — é, se se leva ao mercado (a coisa tampouco é mercadoria se não vai ao mercado), uma relação social — um trabalho que se vê equiparado a outros como trabalho humano abstrato, como tempo de trabalho igual, através da concorrência. O serviço no mercado é ao mesmo tempo uma atividade e uma relação social, é uma unidade de valor de uso e valor de troca. Quando a mercadoria não é levada ao mercado por seu produtor direto, mas por um capitalista, seu valor de troca contém uma parte de valor reposto e uma parte de mais-valia. Quando o serviço não é levado ao mercado por quem o realiza, mas por um capitalista que paga um salário pela força de trabalho capaz de realizá-lo, idem.

Todo trabalho de serviços explorado — não desfrutado, mas explorado pelo capital — é, portanto, qualitativamente tão produtivo quanto o empregado na fabricação de mercadorias. Falamos, é claro, do caso em que o serviço mesmo aparece no mercado, através do capitalista. Outra coisa é o trabalho de serviços que não aparece como tal no mercado; mas que se integra num processo de trabalho mais amplo: então é preciso ver, para a classificação desse trabalho como produtivo ou improdutivo, o resultado final do processo. (Fazemos essa ressalva porque se podem considerar como de serviços, segundo a definição que se dê destes, muitos trabalhos que intervêm direta ou indiretamente na produção ou conservação de uma mercadoria e cujo salário se integra em seu custo — e esta é outra discussão: que acontece, por exemplo, com trabalhos que não fazem parte propriamente do processo de produção da mercadoria embora se reflitam em seu preço, como os de vigilância, controle, polícia e outros, ou os de publicidade, e se tanto faz que esses trabalhos sejam realizados por assalariados do capitalista industrial ou por assalariados de terceiros empresários que oferecem tais serviços no mercado, etc. Por outro lado, resta o problema do trabalho empregado pelo capital comercial, que segundo Marx é um trabalho improdutivo porque a circulação como tal não cria nenhum valor. No entanto, achamos que Marx cai no erro, reparável a partir de sua própria análise, de confundir a circulação formal da mercadoria — a transformação da mercadoria em dinheiro ou do dinheiro em mercadoria — com o comércio como manipulação física dos produtos desde o produtor até o consumidor — transporte, armazenamento, conservação, venda no varejo).

Como o que nos interessava era exclusivamente saber se se devia ou não considerar produtivo o trabalho de ensinar, já é suficiente o que foi dito até aqui. Todo professor que troca seu trabalho por capital, que vende sua força de trabalho a um capitalista, é um trabalhador produtivo da mesma forma que o é um operário siderúrgico ou um agricultor assalariado. O capital de serviços é tão produtivo quanto o capital industrial.

Partindo, pois, do caráter produtivo do capital de serviços, a coisa se apresenta de forma muito diferente. O investimento de capitais excedentes no setor de serviços não só não faz com que diminua a taxa de lucro como, ao contrário, faz com que ela aumente ou, ao menos, detenha ou retarde sua queda. Uma breve referência à lei da queda tendencial da taxa de lucro permitirá esclarecer isto.

Marx define a taxa de mais-valia como a relação entre a mais-valia obtida e o capital variável investido, mv/v, e a taxa de lucro como a relação entre essa mesma mais-valia e o capital total, $mv/C=mv/(c+v)$ (onde mv é a mais-valia; v o capital variável, quer dizer, o que se emprega em salários, na compra de força de trabalho; c o capital constante, ou seja, o capital fixo — os meios de produção, instalações etc. — mais a parte de capital circulante que não é capital variável — as matérias-primas, os gastos de manutenção do capital fixo, etc. —, em suma, toda a parte do capital que não se troca por trabalho vivo; C é o capital total). Mas se a única fonte de mais-valia é o trabalho vivo, que tem a virtude de produzir um valor de troca superior ao seu próprio — virtude que não tem o trabalho objetivado, cujo valor se transfere para o produto, totalmente (as matérias-primas, etc.) ou em partes proporcionais (os meios de produção, etc.), mas sem nenhum aumento —, então, na hipótese de que o resto permaneça igual (supondo constantes o valor da força de trabalho, a jornada de trabalho e o tempo de rotação do capital), a mais-valia produzida depende exclusivamente do trabalho vivo empregado, quer dizer, do capital variável.

A taxa de lucro, no entanto, é medida em relação ao capital total, não em relação ao capital variável, e tende a ser igual para todos os capitais por causa da concorrência entre eles e de possibilidade de mudar de uma esfera para outra. Basta termos em vista a fórmula da taxa de lucro para compreender que, supondo constante a taxa de mais-valia (mv/v), diminuirá com o aumento do capital constante, c, e portanto com o aumento do capital fixo que constitui a parte fundamental do capital constante, tanto mais quanto avança tecnologicamente a produção. A mais-valia se divide entre os diversos capitais porque, por causa da concorrência, estes não vendem as mercadorias por seus valores de mercado respectivos, mas por seus preços de produção, que lhes corresponde de acordo com o capital investido. Por isso a diminuição da taxa de lucro dos setores onde mais se desenvolveu a força de trabalho — *grosso modo*, os que apresentam uma composição técnica do capital, quer dizer, uma

relação entre capital fixo e capital variável mais elevada —, ou seja, aqueles em que a composição orgânica do capital (a relação entre capital constante e capital variável) é maior; a diminuição da taxa de lucro nestes setores vê-se compensada pelas taxas muito mais altas existentes noutros setores que ainda apresentam uma baixa composição orgânica, quer dizer, aqueles em que o capital variável representa uma proporção maior do capital total, nivelando-se as taxas de uns e outros na formação de uma taxa média de lucro geral, para o conjunto dos capitais.

Naturalmente, esses processos de nivelação, além de exigirem um tempo e serem apenas tendenciais — isto é, atuarem por aproximações e oscilações —, pressupõem que não existem obstáculos à mobilidade tanto dos capitais quanto dos trabalhadores, o que quer dizer que pressupõe isso que se chama "concorrência perfeita". É evidente, além do mais, que a taxa média de lucros não apenas dependerá das diferentes taxas setoriais (que por sua vez, certamente, são resultados de outros processos de nivelação dentro de cada setor), como também das proporções em que se distribua o capital social entre os diferentes setores da produção.

Esta lei atua inexoravelmente ao longo de toda a história do capital, pois é consubstancial à sua lógica mesma, mas pode numa ou noutra medida sofrer oposição de outros fatores: fatores que, no entanto, também têm seus próprios limites.

Em primeiro lugar, o aumento da composição orgânica do capital (c/v) acarreta um aumento da produtividade do trabalho que, por sua vez, pode significar um aumento da mais-valia relativa e da taxa de mais-valia (mv/v). O valor produzido pelo operário numa jornada igual continua sendo o mesmo qualquer que seja a composição orgânica, ainda que agora se expresse numa quantidade maior de mercadorias cujo valor individual diminuiu. Na medida em que o produto que agora necessita menos trabalho (e portanto tem um menor valor e um menor preço, embora não na mesma proporção, já que aumentam o valor global do capital constante e, provavelmente, o valor transferido para cada unidade de produto medida em termos monetários) faça parte dos meios de subsistência que constituem o salário ou contribua para a formação de seu preço, diminuirá o valor da força de trabalho e, portanto, uma mesma jornada de trabalho se decomporá numa menor proporção de trabalho pago e uma maior proporção de trabalho não pago, isto é, numa taxa de mais-valia mais alta que fará elevar, por sua vez, a taxa de lucro. Mas essa contratendência tem vários limites. Primeiro, enquanto que o trabalho necessário tem um limite absoluto (não pode ser igual a zero, o que também implica num limite, embora não absoluto, para o aumento da taxa de mais-valia), a composição orgânica do capital não tem limite algum. Segundo, todo aumento da produtividade, em particular onde existe um movimento operário organizado, tende a se traduzir num aumento das necessidades dos trabalhadores e, portanto, num aumento do valor da força de

trabalho. Terceiro, devido à distribuição desigual da renda na sociedade existe toda uma série de mercadorias que não fazem parte do valor da força de trabalho, com o que um aumento da composição orgânica do capital, mesmo produzindo um aumento da produtividade do trabalho, não se traduzirá numa diminuição do valor da força de trabalho. No entanto, é preciso acrescentar que o aumento da composição orgânica do capital e da produtividade do trabalho tende a gerar, paradoxalmente, a formação de um exército de reserva industrial, de um excedente de mão de obra que força a queda do preço da força de trabalho, dos salários.

Em segundo lugar, já que a composição orgânica não é a relação entre as massas físicas de meios de produção e trabalho vivo, mas a proporção entre seus valores, o capital faz com que diminua o preço do capital constante, por exemplo, importando matérias-primas de zonas onde ainda não se implantou ou desenvolveu o modo de produção capitalista e onde, por isso, os custos da produção são mais baixos. Se estas matérias-primas fazem parte dos meios de subsistência ou de sua produção, com isso também se fará diminuir o valor e o preço da força de trabalho. No entanto, a introdução do capital nestas novas zonas, que no começo se faz meramente na forma de comércio exterior, acaba necessariamente por forçar a dissolução das formas de produção anteriores e a instauração do modo de produção capitalista, com o que os velhos problemas se reproduzem de novo sobre uma base ampliada. Por outro lado, o aumento geral da produtividade do trabalho implica também a diminuição do preço das mercadorias que constituem o capital constante, ou seja, o barateamento deste por unidade. Mas este fator se vê normalmente compensado por um aumento proporcionalmente maior do número de unidades empregadas.

Por último, como já deixamos implícito há pouco, o capital pode introduzir-se como capital produtivo em novas esferas onde, ao irromper pela primeira vez, a concorrência não o força ainda a adotar uma composição orgânica elevada e, portanto, permite-lhe obter altas taxas de mais-valia. (Estas novas esferas podem ser, indistintamente, novos territórios onde não existia o modo de produção capitalista, novos setores da produção que antes não existiam de forma alguma, ou velhos setores que antes não eram explorados pelo capital, apresentando assim a vantagem de irem ao encontro de necessidades sociais a serem satisfeitas — exemplo destes "velhos" setores podem ser os ainda submetidos à pequena produção mercantil, os que cobre o Estado assistencial ou as necessidades que satisfaz o trabalho doméstico). Como o que determina o valor de uma mercadoria não é simplesmente o tempo de trabalho, mas o tempo de trabalho socialmente necessário que contém, os setores de baixa composição orgânica, que apresentam uma taxa de mais-valia alta justamente porque neles a produtividade do trabalho é menor do que a produtividade social média, sofrem a penalização de que uma parte da mais-valia produzida neles flui para outros setores onde a produtividade do trabalho é mais alta, que a vêem assim premiada pela via de formação dos preços de

produção, que iguala as taxas de lucro dos diferentes capitais. Assim, pois, com a tomada de capitais que antes estavam inativos em setores com processos de produção de baixa composição orgânica, segue-se o efeito, em maior ou menor proporção, segundo a quantidade de capital investido nestes novos setores e seu peso em relação ao capital total, de um aumento geral da taxa média de lucro. No entanto, desde o instante em que o capital se introduz num novo setor já estão dadas as condições para que nele se reproduza todo o ciclo que conduz ao aumento da composição orgânica e à queda de taxa de lucro setorial, o que por sua vez implicará de novo numa diminuição da taxa geral.

Mas além desses fatores compensatórios da queda da taxa de lucro, há que lembrar que uma coisa é a taxa e outra a massa de lucro, assim como a taxa e a massa de mais-valia. O que acabamos de dizer em relação à introdução do capital em novas esferas, com taxas setoriais de lucro mais elevadas que faziam aumentar a taxa geral, também pode expressar-se em termos de que se produz um aumento da massa de mais-valia global sem um aumento equivalente da massa de capital global ativo (mais ainda: o novo capital ativo é antigo capital passivo que participava de algum modo da mais-valia social — interesses bancários, etc. — ou ameaçava voltar-se para setores já em excesso, o que faria diminuir tanto a taxa de lucro quanto a taxa de mais-valia; inclusive capital anteriormente ativo desviado desses setores com excesso); isto é precisamente o que expressa essa composição orgânica mais baixa nos novos setores. A acumulação de capital posto em atividade, o aumento da quantidade de trabalhadores assalariados ou a diminuição do tempo de rotação do capital circulante, por sua vez, produzem um aumento da massa de mais-valia percebida por cada capitalista, mesmo que sua taxa de lucro continue caindo. Que o aumento da massa compense ou não a seus olhos a diminuição da taxa dependerá da intensidade com que atuem os fatores que determinam uma e outra, embora nenhum aumento da massa de mais-valia obtida num setor possa eliminar o fato de que, por cada unidade de lucro, necessita-se uma quantidade cada vez maior de capital.

Como se pode ver, todos esses expedientes que tendem a diminuir a taxa de lucro ou a compensar seus efeitos com o aumento da massa de lucros implicam uma expansão da produção e exigem, portanto, uma expansão do mercado. O capitalismo só se mantém equilibrado em períodos de crescimento, embora seus desequilíbrios sejam normalmente resolvidos mediante a destruição massiva de capital (crise, desvalorização de capitais...).

Para o que nos interessa aqui, é suficiente esta breve referência a um tema que, no entanto, ocupa as quatro primeiras seções, divididas em quinze capítulos, do livro III d'*O Capital*([18]) e está muito distante de suscitar unanimidade.

É uma característica dos serviços o fato de, por sua própria natureza, empregarem uma maior proporção de capital variável do que a indústria, ou seja, de apresentarem uma composição técnica e orgânica do capital comparativamente baixa, e, portanto, uma taxa de mais-valia e um tempo de rotação constantes, quantidades maiores de mais-valia para quantidades iguais de capital total, ou uma maior quantidade de mais-valia por cada unidade de valor produzida.

Para ver isto melhor, suponhamos que possamos decompor o capital, na metalurgia e no ensino, em quatro partes: instalações (parte do capital fixo, constante), máquinas (parte do capital fixo, constante), matérias-primas, etc. (capital circulante constante não variável) e salários (capital variável). Se pudéssemos comparar uma fábrica e uma universidade com um número igual de trabalhadores, toparíamos provavelmente com algumas instalações (terreno, edifícios, calefação, etc.) que podemos julgar mais ou menos similares, mas no caso da universidade não encontraríamos nada equivalente às caríssimas máquinas que se empregam e as enormes quantidades de matérias-primas que se consomem na fábrica. Se supomos igual numa e noutra o número de trabalhadores e supomos também iguais a duração da jornada de trabalho e o preço da força de trabalho (ou qualquer das duas coisas e a taxa de mais-valia, o que vem a dar no mesmo), se produzirá em ambas uma mesma quantidade de mais-valia. No entanto, se agora colocamos esta mais-valia não mais em relação aos capitais variáveis iguais, mas aos capitais totais, fortemente desiguais, quer dizer, se passamos da taxa de mais-valia para a taxa de lucro, as massas iguais de mais-valia ou lucro representarão uma taxa de lucro muito menor no caso da fábrica do que no caso da universidade (supõe-se, também, naturalmente, que esta é explorada de maneira capitalista).

Mas não sendo esferas estanques a fábrica e a faculdade, ocorrerá não que o capital investido em cada uma delas se apropriará da mais-valia produzida sob seu domínio, mas que a mais-valia ou lucro total se dividirá proporcionalmente entre as diferentes partes do capital total, e não entre os diferentes capitais variáveis, recebendo cada capitalista o preço de produção de suas mercadorias, a saber, o preço de custo mais a parte que lhe corresponde no lucro segundo seu capital total.

Daí que o capital, no seu conjunto, se veja beneficiado no que se refere à taxa de lucros, com a intervenção dos capitais com excesso em esferas de serviços que antes não estavam englobadas na produção capitalista. E tanto mais favorecido quanto maior for a quantidade de novos capitais investidos nos serviços (aqui não temos por que considerar o problema de que se chegue a um ponto de saturação, quer dizer, que o trabalho explorado já não seja trabalho socialmente necessário e, portanto, não produza a mais-valia devida ou nem sequer mais-valia alguma), pois maior será então a quantidade de nova mais-valia a ser repartida em favor dos setores cuja taxa de lucros esteja abaixo da média tendencial.

Conseqüentemente, a transformação do capital de serviços em capital dedicado à produção de mercadorias materiais não é, nem de perto, o problema de

vida ou morte que Mandel pretende para o conjunto do capital. Antes, pelo contrário, pareceria ocorrer ao revés, a não ser porque não existe o capital em geral, mas uma massa de capitais particulares competindo entre si, e porque o aumento da força produtiva do trabalho — o que quer dizer principalmente a elevação da composição orgânica do capital, a substituição do trabalho vivo por trabalho objetivado, por capital fixo — é o instrumento dessa competição (além de ser, supondo constante a quantidade de trabalho vivo utilizado ou supondo sua diminuição proporcionalmente menor do que o aumento de sua força produtiva, o instrumento que faz aumentar a riqueza real).

Isto não quer dizer que neguemos a tendência do capital de serviços de ser substituído por capital empregado na produção de mercadorias materiais. Mas se trata de uma tendência que responde a necessidades menos dramáticas do que as que sugere a qualificação do trabalho de serviços como improdutivo por natureza. Trata-se de uma tendência que surge da concorrência entre os capitais particulares, simplesmente, e talvez da necessidade de baratear a satisfação de certas necessidades cujo preço é parte integrante do custo da força de trabalho.

Os capitalistas nem sequer vendem suas mercadorias — ao contrário do que para simplificar afirmávamos há pouco — por seu preço de produção — isto é, pelo preço de custo mais o lucro correspondente segundo a taxa média —, mas por um valor de mercado. Uma mesma mercadoria não é produzida em todos os lugares com as mesmas condições técnicas e com os mesmos preços de produção, mas com diferentes preços de produção em conseqüência das diferenças entre aquelas. Saber se o valor de mercado se aproxima mais ou menos do preço de produção que corresponde às condições médias ou dos que surgem da produção da mesma mercadoria em condições extraordinariamente favoráveis ou desfavoráveis depende de toda uma casuística que não nos interessa aqui. Basta dizer que a concorrência é quem arbitra a passagem dos preços de produção para o valor de mercado, geralmente de acordo com a produção em condições técnicas socialmente normais, quer dizer, com o preço de produção médio — ao menos tendencialmente —. (A rigor, devemos acrescentar que os capitalistas tampouco vendem ao valor de mercado, mas a um preço de mercado que somente coincide com aquele em condições de equilíbrio entre a oferta e a procura).

A forma como um capitalista pode obter um mais-lucro, ou seja, um lucro extraordinário, consiste em conseguir produzir sua mercadoria a preços de produção inferiores ao valor de mercado, isto é, a um preço de custo inferior ao médio do ramo. Então, se se mantém constante o nível de produção e se continua vendendo pelo valor ou a preço de mercado, ele embolsa a diferença. Ou, então, se se prefere, pode aumentar a produção e vender abaixo do valor ou preço de mercado, realizando a mesma taxa de lucro mas obtendo ao mesmo tempo, ao vender uma quantidade maior de mercadorias, um lucro total maior. Ou então, o que é o mais provável, pode optar por uma

combinação de ambas as coisas, quer dizer, por vender abaixo do valor ou preço de mercado e acima de seu próprio preço de produção, ou seja, abaixo de seu valor social e acima de seu valor individual, uma quantidade de mercadorias. Se a demanda se mantém constante, os demais capitalistas se verão obrigados a vender a preços mais baixos e/ou a diminuir a produção ou ficar com uma parte dela, num primeiro momento, e, em última instância, introduzir também inovações que lhes permitam diminuir seus próprios preços de custo para emparelhar com o pioneiro.

E entre as formas de diminuir os preços de custo, que são muitas (por exemplo, diminuir os salários, ou prolongar a jornada de trabalho enquanto aqueles se mantêm fixos, conseguir matérias-primas mais baratas, com o que se barateia a parte circulante de capital constante, etc., etc.), sem dúvida a principal é aumentar a força produtiva do trabalho, o que passa principalmente pelo aperfeiçoamento dos meios de produção. Sem que tenha de ser inevitavelmente assim, isto significa normalmente, na imensa maioria dos casos, investir uma proporção maior do capital na forma de capital constante, particularmente de capital fixo. É ocioso acrescentar que é indiferente, de qualquer ângulo, que esta força produtiva aumentada do trabalho apareça através de um capitalista que já se encontrava no ramo ou através de outro chegado de fora ou do nada.

Não é frívolo lembrar, no entanto, que os capitalistas não concorrem pelo prazer de ver quem produz uma mercadoria em menos tempo ou mais barata, mas para se apropriar de uma parte maior de uma dada massa de mais-valia ou de dado lucro. Portanto, a concorrência não só consiste em produzir mais economicamente uma mesma mercadoria, como também em substituir uma mercadoria por outra na satisfação de uma mesma necessidade ou inclusive em substituir uma velha necessidade por outra nova e diferente.

Se ao explicar isto falamos constantemente de mercadorias, foi para simplificar, evitando distinções e manipulando um conceito mais do que conhecido. No entanto, não é necessário nenhum esforço para compreender que, como entre os capitais investidos na produção de mercadorias materiais, existe concorrência entre os capitais investidos na produção de serviços; e que, da mesma forma que uma mercadoria pode ser substituída por outra na satisfação de uma única necessidade, também pode sê-lo uma mercadoria por um serviço ou um serviço por uma mercadoria.

Efetivamente, está na própria natureza técnica de muitos serviços, a característica de que, ao se apoderar deles o capital, não possa aumentar a força produtiva do trabalho empregado na forma e com a intensidade com que pode fazê-lo no caso da produção de mercadorias materiais. Não é que não possa fazê-lo em absoluto, mas simplesmente que logo topa com certos limites. Uma discussão mais detalhada disto exigiria um tratamento casuístico dos diferentes serviços que não podemos fazer aqui. Saber se estes limites aparecem mais tarde ou mais cedo depende de muitos fatores, mas sobretudo deste:

em que medida aquilo que satisfaz, como valor de uso, a necessidade de que se trata é, diretamente, a atividade de trabalho mesma? Compreende-se melhor isto se se compara um serviço como o transporte, no qual, como nada exige que desempenhem um maior ou menor papel as pessoas ou as coisas, pode-se alcançar uma composição orgânica do capital muito superior à média da indústria (pense-se, por exemplo, nas ferrovias, na aeronáutica ou no transporte marítimo), com o ensino, onde a relação direta professor-aluno parece essencial à satisfação da necessidade que pretende cobrir.

A proximidade de ditos limites dependerá também em grande parte, por exemplo, da possibilidade ou impossibilidade de que a localização da prestação do serviço possa se concentrar num único ou nuns poucos pontos. Assim, enquanto a reparação das instalações de água corrente têm de ser feitas por força no domicílio do cliente — o que não impede, no entanto, que existam empresas capitalistas que explorem a prestação de serviços de encanamento, etc., mas trata-se de empresas cujo capital apresenta uma composição orgânica muito baixa —, o conserto de automóveis pode concentrar-se e tende a fazê-lo, o que também torna mais fácil sua exploração pelo capital.

Outro fator diferencial será o grau em que a prestação do serviço possa se converter numa repetição mecânica, momento em que é possível substituir o trabalho vivo da pessoa pelo trabalho objetivado da máquina (por sua vez, isto depende do desenvolvimento da divisão do trabalho, que decompõe o processo produtivo em suas partes integrantes e destila, por assim dizer, as tarefas mais reiterativas). Assim, por exemplo, se o serviço que presta um médico a um paciente que se queixa de uma doença concreta e ainda não diagnosticada é dificilmente repetível, outros serviços igualmente médicos, como os *check-ups* gerais, podem ser confiados em boa parte a instrumentos automáticos e, conseqüentemente, serem explorados por um capital de composição orgânica mais elevada.

É claro que tudo contribui no ensino, enquanto este esteja organizado com base na escola, a pôr obstáculos ao desenvolvimento da força produtiva dos professores: relação direta professor-aluno, o que implica tanto em evitar que as coisas, o trabalho objetivado, se interponham entre um e outro — como o faz o trem entre o maquinista e o passageiro —, quanto a limitação do número de alunos por professor; necessidade de que o ensino seja dado, ao menos nos níveis que correspondem às idades mais baixas, perto dos domicílios dos alunos, o que quer dizer em muitas escolas dispersas; real ou suposta irrepetibilidade da atividade de ensinar, etc., etc.

Nestas condições, a concentração de capitais nem é necessária nem é rentável. Não é necessária porque não exige grandes quantidades de capital fixo, com o que a organização do ensino como negócio fica tão ao alcance dos pequenos e médios capitalistas quanto dos grandes. Também não é rentável, ou pelo menos não é especificamente rentável, porque a concentração física da produção, em vez de permitir economias que diminuíssem os

preços de custo, provocaria seu aumento (por exemplo, transporte escolar) e inclusive sérias dificuldades na venda mesma do serviço (por exemplo, os pais preferem levar seus filhos a um colégio mais próximo, embora seja mais caro, que a outro que se encontra mais longe), com o que os grandes capitalistas se veriam forçados a organizar e explorar o ensino nas mesmas ou semelhantes condições técnicas dos pequenos.

Nestas circunstâncias, o requisito para que os grandes capitais possam se valer de sua condição na hora de competir com os pequenos e médios, está na substituição do serviço por um processo de produção de mercadorias materiais, em que a elevação da composição orgânica do capital empregado seria uma arma eficaz na concorrência.

Junto a esta dinâmica da concorrência há que considerar outro aspecto da dinâmica geral do capital que também empurra para a substituição da produção de serviços pela produção de mercadorias. O capitalismo não apenas pode apoderar-se de — e desenvolver — esferas da economia em que antes imperava a pequena produção ou, inclusive, esferas em que a produção para a troca nem sequer existia ou somente ocupava um lugar marginal — por exemplo, o trabalho doméstico —. Pode também manipular as necessidades ou a forma de satisfazê-las. Mais especificamente, tende a substituir a satisfação coletiva de certas necessidades por sua satisfação individual, o que exige a criação de uma massa maior de valor e, por conseguinte, oferece a possibilidade de se apropriar de uma massa também maior de mais-valia.

Assim, por exemplo, os transportes coletivos são substituídos pelo automóvel particular, ou os espetáculos ao vivo pela televisão e o vídeo. Se a procura social o permitisse, o capital não somente fabricaria automóveis em massa, como também exploraria em massa o trabalho de motoristas de aluguel, ou companhias de teatro em domicílio. No entanto, o fato de que muitas outras necessidades mais peremptórias, ou simplesmente menos supérfluas, ainda estejam por cobrir, impede que certos serviços possam ser explorados pelo capital na forma de préstimos individuais. Neste caso, a passagem da satisfação coletiva para a satisfação individual das necessidades em questão exige que o trabalho social destinado a isso se despreenda da forma de serviço e adote exclusivamente a forma de mercadorias materiais. O trabalho socialmente necessário para a produção dessas mercadorias é maior do que o que exigia a satisfação daquelas necessidades em forma de serviços coletivos, o que permite criar uma massa maior de valor e portanto de mais-valia, mas é menos do que exigiria sua satisfação na forma de prestações de serviços individualizadas, o que permite que ainda possa encontrar uma procura solvente e, assim, seja declarado trabalho criador de valores de uso e por isso de valor de troca.

No ensino, independentemente de que fosse delirante do ponto de vista da distribuição do trabalho social dedicar educadores profissionais a um ensi-

no individual generalizado, a exploração do serviço-ensino como prestação individual resulta inviável do ponto de vista do capital. Em troca, não acontece o mesmo, embora apresente também sérias dificuldades tanto econômicas como extra-econômicas, com a substituição da produção de serviços por produção de mercadorias materiais.

Ainda há outra razão pela qual a substituição da prestação de serviços — por parte do Estado ou de empresas particulares — pela fabricação e venda de mercadorias no ensino pode redundar em interesse do capital em seu conjunto. Na medida em que todo capital participa, através do lucro, da mais-valia global produzida na economia, faz parte de seu interesse que existam outros setores nos quais, por ser a composição orgânica de seus capitais muito baixa, se empregue uma grande proporção de trabalho vivo e, portanto, se consiga uma alta taxa de mais-valia. E faz parte desse mesmo interesse, pela mesma razão, não só que se empregue uma quantidade alta de capital variável por unidade de capital constante, como também que se empregue uma grande quantidade de trabalho em termos absolutos. Deste ponto de vista, o capital estaria interessado em geral, como já vimos, tanto na exploração capitalista da prestação de serviços que o ensino é, quanto em que a capacidade de emprego do setor seja grande em termos absolutos.

No entanto, os diferentes setores da produção não só se comunicam entre si pela circulação do valor, como também pela circulação material dos produtos. Há mercadorias que são dedicadas exclusivamente ao consumo, enquanto outras não têm outra função que a de intervir em novos processos produtivos e outras, enfim, dividem-se entre as duas esferas. Deste ponto de vista, a todo capital interessa que se reduzam ao mínimo os custos de produção das terceiras mercadorias que está obrigado a adquirir como materiais, produtos semi-elaborados ou instrumentos de trabalho para seu próprio processo de produção. De tal forma, o fato de que um ramo como a siderurgia apresente uma composição orgânica muito elevada e, portanto, uma taxa de mais-valia muito baixa, prejudica os capitalistas de outros ramos desde o instante em que, provavelmente, parte da mais-valia produzida sob seu domínio lhe surgirá das mãos convertida em lucro do capital siderúrgico, mas os beneficia desde o instante em que a maior parte das indústrias utiliza em sua produção produtos siderúrgicos, que a siderurgia produz e vende a baixo custo graças à sua alta composição orgânica, isto é, graças à elevada produtividade — em termos de produto — do trabalho no ramo. Inversamente, embora a utilização massiva de trabalho vivo e a produção massiva de mais-valia no ensino beneficiem indiretamente o resto dos capitais, a baixa produtividade técnica dos professores traduz-se num alto custo por unidade produzida, quer dizer, num custo elevado da mercadoria força de trabalho, que, como vimos, intervém em maior ou menor proporção em todos os processos produtivos.

Do ponto de vista do capital em geral, portanto, é necessário aumentar a produtividade do trabalho de ensinar para diminuir o custo da força de trabalho. E, como acabamos de ver ao falarmos da concorrência entre os capitais particulares, dentro ou fora do ensino, este aumento da produtividade do trabalho exige um aumento da composição orgânica do capital, uma das formas de conseguir isso sendo a substituição da prestação de serviços pela venda de mercadorias.

Não é possível estabelecer em termos gerais o que é mais necessário para o capital, se obter uma grande massa de mais-valia a ser dividida entre todos ou baratear uma mercadoria que todos pagam. A introdução de uma massa de capitais no ensino (ou em qualquer outro setor) como capital de serviços alivia sobretudo o excesso de capital, embora, ao produzir uma massa de mais-valia que se converterá por sua vez em novo capital, pode tender a reproduzir a situação anterior, se bem que o capital raramente pense a tão longo prazo. O barateamento do custo da força de trabalho mediante o aumento da produtividade do trabalho docente facilita a valorização dos outros capitais, ao lhes permitir produzir e vender a preços mais baixos, com lucros mais altos, ou ambas as coisas ao mesmo tempo, mas elimina esse pulmão que, do ponto de vista da produção global de mais-valia, é a existência de setores de baixa composição orgânica.

Por outro lado, é urgente logo esclarecer que nem todo processo de substituição de serviços por mercadorias implica custos menores na satisfação das mesmas necessidades. A situação do transporte público — serviço — pelo transporte particular — mercadoria —, obviamente, encareceu a satisfação dessa necessidade e, seja dito de passagem, encareceu a força de trabalho, desde o instante em que a posse de um veículo particular converteu-se numa "necessidade" generalizada. A progressiva decadência dos barbeiros em favor dos barbeadores, em troca, sem dúvida barateou tanto o fazer a barba quanto, em última instância, o valor da força de trabalho com "boa aparência". Portanto, seria preciso estudar cada possível processo de substituição à luz de suas particularidades técnicas. No nível em que se encontra hoje a tecnologia do ensino — há que aplaudi-lo —, parece difícil que a substituição do serviço pela venda de mercadorias possa se dar a um custo menor, salvo, com seríssimos reparos quanto à eficácia pedagógica, em setores específicos como o pseudo-aprendizado de idiomas, a venda de temas preparados para concursos massivos, a difusão de certas habilidades que correspondem, antes, a *hobbies*, ou a "cultura geral" adquirida por meio de enciclopédia em fascículos.

A introdução do capital no ensino como capital de serviços é um fenômeno tão conhecido que torna desnecessário apresentar qualquer exemplo. O que realmente vale a pena assinalar é o fato de que o invadir novas esferas, entre elas o ensino, se apresenta como necessidade mais premente para o capital nos períodos em que existe um forte excedente de capitais sem investir,

em que a taxa de lucro obtida pelos capitais em ativo é mais baixa ou em que, como é o mais provável, acontecem ambas as coisas ao mesmo tempo.

O Estado pode assumir a responsabilidade e os custos do ensino não só porque o capital considera-o como um simples aspecto das condições gerais da produção que não resulta rentável explorar diretamente, como também pela forte pressão política que deriva do fato de ser considerado um bem social, a que todos devem ter acesso, etc. Depois da Segunda Guerra Mundial, os Estados dos países capitalistas ocidentais tomaram a cargo toda uma série de serviços sociais, com o que, simultaneamente e num único ato, asseguravam as condições gerais da produção, respondiam às reivindicações populares, assumiam uma parte do custo da força de trabalho na forma de salário social e punham em prática uma política econômica de caráter keynesiano baseada no *déficit* público. O resultado é isso que se chama "*Welfare State*", "*État-providence*", "Estado assistencial", "Estado do Bem-estar", "economia social de mercado", etc., etc. Enquanto o capital não encontrava dificuldades para se valorizar noutras esferas, só podia aplaudir ou ao menos tolerar como um mal menor este andamento.

As coisas mudaram desde que as pequenas crises e desajustes conjunturais deram lugar a uma crise profunda e prolongada. Impossibilitado, ao que parece, de resolver o problema da valorização de uma massa sempre crescente de capital nas esferas da produção que já domina ou mediante a criação doutras novas, o capital volta-se para as necessidades que o Estado satisfaz. Seu programa é tremendamente simples: desmontar as instituições do "Estado do Bem-estar" para poder introduzir-se nelas, como capital de serviços ou como capital que produz mercadorias. Não faz muito isto era simplesmente a proposta teórica de uma escola de economistas, os chamados liberais de Chicago, e a luta prática de diversos capitalistas isolados; hoje já é, em maior ou menor grau, aberta ou disfarçadamente, o programa de vários governos ocidentais, entre eles os dos Estados Unidos e Inglaterra, que fez verdadeiros estragos na Argentina, Chile e Turquia.

A substituição de certos serviços por mercadorias, por outro lado, pode parecer à primeira vista uma enteléquia, mas acaba não sendo tanto quando se observam mais detidamente alguns sintomas. Na saúde, talvez o setor em que fica mais clara em todos os lugares a luta do capital como capital de serviços — junto com os profissionais independentes — contra o Estado assumi-lo como serviço público, o capital produtor de mercadorias encarna-se na pessoa da indústria farmacêutica e encontra sua expressão na medicina curativa frente à medicina preventiva.

No ensino, deixando de lado o capital de serviços e cingindo-nos à penetração do capital produtor de mercadorias materiais,podem-se notar ao menos quatro fenômenos significativos. O primeiro é um fenômeno que não altera o caráter do setor: a utilização na escola, como parte do material da escola mesma ou como elementos mais ou menos necessários para os alunos,

de um número crescente de materiais auxiliares que são produzidos como mercadorias (desde os livros mais numerosos e mais caros ou as fichas até os laboratórios de línguas, etc.). Um fenômeno particularmente interessante neste terreno é a generalização na metrópole capitalista por excelência dos materiais didáticos empacotados, ainda ausentes entre nós. "É quase impossível hoje em dia", afirma Apple, "entrar numa sala de aula norte-americana, por exemplo, sem ver empilhadas caixas e caixas de materiais científicos, de estudos sociais, de matemática ou de leitura ('sistemas', como às vezes são chamados) alinhadas sobre as prateleiras e em uso. Neste caso, um estabelecimento escolar compra uma série completa de materiais padronizados que geralmente contém declarações de objetivos, todo o conteúdo e material curricular necessário, especificações prévias das ações a serem desenvolvidas pelos professores e as respostas apropriadas por parte dos estudantes e testes de diagnóstico e de resultado coordenados com o sistema. Geralmente esses testes 'reduzem' o conhecimento curricular às condutas e habilidades 'apropriadas'"(19). Essas mercadorias educacionais permitem ao capital instalar-se como capital produtor de mercadorias no setor do ensino sem que este perca seu caráter geral de setor de serviços. Além disso, esses pacotes didáticos têm outras virtudes: permitem às empresas que os produzem intervir diretamente — e agora não apenas mediante pressões indiretas — no conteúdo do ensino; submetem os professores a funções de mera execução, arrancando-lhes a capacidade de conceber o currículo ou a pedagogia; tornam mais difícil em geral para o pessoal docente o controle formal e informal sobre as decisões didáticas; eliminam a necessidade de uma coordenação ativa entre os professores, pois esta já vem pronta de fora; fazem com que os professores se vejam divorciados de seus colegas e de seu material de trabalho; reduzem o conhecimento a uma série de habilidades acumuláveis e calculáveis; obrigam os estudantes a trabalhar com um material que isola os indivíduos e estabelecem as condições de existência do indivíduo possessivo".(20)

O segundo é a existência de alguns subsetores para-institucionais — ou, se se prefere, paraformais —, em todo caso marginais, que já funcionam como setores de produção de mercadorias materiais, como o ensino por correspondência, o aprendizado de línguas baseado na combinação de livros e fitas, etc.

O terceiro fenômeno são os casos em que se combina o aumento da força produtiva do trabalho de ensinar, como trabalho de serviços, muito além dos limites que permitiria a estrutura tradicional da escola, com um maior peso de elementos produzidos como mercadorias no processo educativo (o exemplo perfeito seriam as universidades a distância exploradas de forma capitalista; se não o é o serviço, pode no entanto sê-lo a produção de mercadorias).

O quarto, o menos avançado mas, por sua vez, sem dúvida, o mais promissor, é o crescente interesse do capital monopolista em encontrar formas de penetração no ensino como capital produtor de mercadorias materiais. Sirvam-nos de exemplo os dados por E. Mandel: "Os grandes trustes que

partiram da produção de máquinas fotocopiadoras começaram a produzir material didático, como Xerox, Bell, 3 M e Bell and Howell (...). General Electric participa da fundação de uma sociedade por ações (General Learning) para preparar a produção de 'mercadorias didáticas'. Leasco-Pergmon prepara um banco de dados gigante para 'vender' uma formação científica sistematizada", etc.([21]). No *Silicon Valley* já existe uma florescente indústria que produz lições de qualquer coisa em vídeo e luta para que sejam reconhecidas pela escola (algumas já o fazem), e os pais norte-americanos já podem adquirir esse ensino empacotado para seus filhos (é uma questão de tempo que a redução dos custos permita sua venda massiva).

O nível tecnológico alcançado na atualidade já permite dar o salto para a satisfação total ou quase totalmente individualizada da necessidade de ensino. Basta pensar nas possibilidades, para além dos tradicionais livros, que oferecem as fitas cassetes, os video-cassetes, as fotocopiadoras, os videodiscos, a televisão por cabo, os microcomputadores ou os terminais conectados a um computador central ou a uma rede. Quando a tecnologia permitir não apenas produzir essas coisas, mas produzi-las a preços que permitam suas venda massiva, estarão lançadas as condições para o assalto final ao setor de ensino.

É difícil imaginar um estudante que, em vez de freqüentar a escola ou a universidade, aos sábados pela manhã vá ao supermercado para adquirir as mercadorias educacionais da semana. Por outro lado, é de se prever que o Estado não vá renunciar jamais a organizar ou a controlar a educação, quer dizer, a existência de uma educação formal. No entanto, o que, sim, é perfeitamente possível é a redução da prestação pessoal de serviço no ensino a um mínimo ou, em todo caso, a um papel muito inferior ao que atualmente representa.

O conceito de serviços é um conceito infelizmente confuso. Delimita claramente aqueles casos em que a necessidade se satisfaz com, ou o valor de uso consiste em, uma mercadoria individual que é adquirida pelo comprador daqueles outros em que não é assim. Mas engloba sob uma mesma rubrica casos nos quais a prestação pessoal é tudo ou quase tudo e outros em que acontece o contrário. Dentro da categoria de serviço cai tanto o trabalho de um engraxate que se serve de uns poucos instrumentos de valor mínimo como a utilização de um trem que representa uma grande massa de meios técnicos mantidos em funcionamento por um punhado de pessoas. O teatro é um serviço. O cinema é um serviço. Do ponto de vista da relação material e de troca do espectador com o empresário de espetáculos, ambos funcionam igualmente como serviços: não existe nenhuma mercadoria que o espectador-consumidor possa adquirir. No entanto, a substituição do teatro pelo cinema representa uma substituição de serviços por mercadorias no âmbito do espetáculo. A televisão e o rádio, sejam estatais ou privados, são serviços, mas os receptores de rádio e televisão são mercadorias, e é realmente sua produção

a que constitui a maior parte da atividade econômica do setor globalmente considerado.

Falar de substituição dos serviços por mercadorias, ou do fornecimento de serviços pelo fornecimento de mercadorias, no setor do ensino, não significa pôr o estudante na mesma relação com a educação que tem sua mãe com os detergentes. Não existe nenhuma dificuldade técnica que impeça substituir em massa os professores primários ou universitários por telas em um circuito fechado de televisão, e, se hoje não é mais econômico, logo o será. Do ponto de vista dos estudantes, isso continuaria sendo um serviço, mas o trabalho de serviços de centenas de milhares de professores teria sido substituído por trabalho produtor de mercadorias, mesmo quando estas não fossem ainda mercadorias destinadas ao consumidor individual. Pode-se pensar, por exemplo, que então a universidade já não seria capaz de transmitir esse específico *ethos* que é indissociável da vida universitária e da posterior vida profissional do estudante universitário, mas a massificação do professorado parece que acabou já faz tempo com a velha imagem do professor que o estudante devia interiorizar. Inclusive, talvez fosse mais eficaz nesse sentido uma universidade que pudesse transmitir para qualquer lugar a imagem de uns poucos professores escolhidos, atores de uma representação bem estudada. Hoje já se faz um pouco disto na Espanha na *Universidad Nacional de Educación a Distancia* com suas emissões radiofônicas.

Dir-se-á que faltaria então uma atenção individualizada, um sistema em que se pudesse atender aos peculiares interesses e motivações ou à específica vocação de cada aluno. No entanto, sistemas como o de tutores ou outras formas de assessoramento, acompanhamento e consulta não só podem preencher isso, ao menos nos níveis superiores da educação, como, muito provavelmente, podem fazê-lo melhor que o sistema das lições magistrais monocórdicas. É certo que um aluno "livre" na universidade (se é que tal classificação não é o produto de uma mera conveniência administrativa) não só consome menos serviços — menos aulas do professor — como também, normalmente, menos produtos — menos livros, etc. , mas isto não se deve à diferente organização técnica que para ele tem o ensino, mas sobretudo à sua diferente valorização social e pessoal, tanto da parte docente como da discente. A rigor, tecnicamente falando, um aluno "livre" teria que consumir muito mais produtos. Além disso, uma substituição total ou parcial dos livros pela televisão, pelo vídeo e por outros aparatos engenhosos eliminaria precisamente o problema da inacessibilidade que para a maioria da população tem o texto escrito (falamos de inacessibilidade psicológica, não da incapacidade de ler) e até boa parte do enfado que hoje o estudo pessoal pode trazer em si. Bem, chegados aqui, podemos deixar de lado uma futurologia que poderia acabar se convertendo em ficção científica.

Até aqui supomos que o capital se introduzia no ensino em condições competitivas normais, ou seja, sem condicionantes extra-econômicos. Isto é, supo-

mos que ao se investir como capital, da mesma forma no ensino que em qualquer outro setor, realizava a taxa média de lucro. No entanto, pode não ser assim e na prática muitas vezes não o é, por várias razões.

A primeira é que o fato de que a educação seja considerada um bem público força o Estado a regular seus preços como preços políticos, de modo que os preços de mercado não provêm — via compensação das diferentes condições em que se realiza o processo produtivo num valor geral de mercado e tradução deste, pela oferta e pela procura, em preço final de mercado — dos preços de produção, a saber, dos custos de produção mais o lucro médio correspondente ao capital total investido. Obviamente, o Estado não pode impor preços inferiores, nem sequer iguais, ao custo de produção, mas pode, sim, impedir a obtenção do lucro correspondente. É indiferente que o capital seja dado pelo próprio capitalista ou seja recebido do Estado em forma de subvenção, de bônus escolares, etc. Tampouco há diferença entre essas duas variantes, ou seja, também é indiferente que o Estado dê diretamente o dinheiro ao empresário — subvenções — ou que se coloque como pagador em lugar do cliente — bônus. Podemos, de qualquer forma, considerar tanto que o Estado entra com esse dinheiro como renda, funcionando como capital só aquilo com o qual entra o próprio capitalista, quanto que o Estado entra com esse dinheiro para que funcione como capital, mas como capital diminuído em suas virtudes, capital a que não se permite embolsar a parte que lhe corresponderia do lucro. Pelo mesmo motivo, tanto faz que o Estado substitua uma demanda insolvente — no caso do bônus ou das subvenções — ou que cubra a incapacidade dos pequenos capitalistas para adiantar um capital fixo inicial que só muito a longo prazo se transfere a valores realizáveis — os créditos para instalações, etc. Deve ficar bem claro, no entanto, que estas diferenças só carecem de importância na medida em que o Estado continue mantendo certos preços forçados.

A segunda razão que permite que isto seja assim é que, com freqüência, não nos encontramos diante de capitais que vestem o traje de professor para obter um lucro, mas antes diante de professores que vestem o traje de capitalistas para fornecer um determinado tipo de ensino ou simplesmente para exercer sua profissão. Este é o caso, com toda a evidência, de muitas escolas religiosas. No entanto, o normal é que ambas as funções, a obtenção de um lucro e a organização do ensino de acordo com critérios privados não econômicos se misturem.

Em qualquer caso, se a força de trabalho dos professores é vendida pelo seu valor, e efetivamente tende a acontecer assim, aí deixa de se produzir uma mais-valia da qual ninguém, portanto, pode se apropriar. Do ponto de vista do capital em seu conjunto isto pode ser bom, pois uma mais-valia que não se produz nem realiza não vem a fazer parte do preço da força de trabalho nem, conseqüentemente, dos custos de produção das mercadorias ou dos serviços como parte obrigatória do capital variável (que faria aumentar a parte variável do capital mantendo-se constante a massa de mais-valia produzida nesses processos, isto é, diminuindo a taxa de mais-valia e portanto a taxa de lucro, já que o valor produzido depende do tempo de trabalho e não de seu preço; a parte desse valor que é mais-valia, em troca, está em relação inversa com o tempo de trabalho necessário para cobrir o salário, que é o mesmo que dizer com o preço da força de trabalho). Em troca, do ponto de vista dos capitais excedentes em particular — e do ponto de vista de todo o capital, enquanto co-participante da massa social global de lucro —, isto representa uma oportunidade de valorização perdida.

Desta perspectiva pode-se avaliar melhor o papel de medidas como o bônus escolar ou educativo. Independentemente do fato de que as regulamentações legais e administrativas possam reduzir o bônus assim como a subvenção, etc., o que em si já é mais do que duvidoso, subvenções e bônus, considerados como tais, contêm ou respondem à dinâmicas potencialmente diferentes. O bônus escolar, que interpõe o pai-comprador entre a escola-vendedor e o Estado, é o instrumento adequado para subvencionar, não a oferta, mas a procura; é o mecanismo mais indicado para restabelecer a livre valorização e a livre concorrência, isto é, a liberdade de preços, num setor como o ensino. Tal liberdade de preços desencadearia a concorrência e abriria, pelo que já vimos, a porta para a substituição da produção de serviços pela produção de mercadorias materiais. O bônus "educativo", que não seria obrigatório gastar precisamente nas escolas, seria a forma de subvenção da procura correspondente a esta nova fase.

No entanto, surge aqui um problema de outro tipo. O ensino, já dissemos várias vezes, cumpre a função de qualificar a força de trabalho, mas cumpre igualmente outras funções nada desprezíveis de socialização, legitimação, individualização dos conflitos sociais, homogeneização ideológica etc. Mas o regime de produção capitalista não somente supõe obtenção privada de lucros, apropriação privada de mais-valia, mas também o total domínio do capitalista sobre o processo e o fim da produção em sua oficina. Isto implica na possibilidade, inclusive na probabilidade, de que o que o capitalista particular do ensino decide produzir não coincida com o que a sociedade, quer dizer, o capital em geral, deseja obter.

Entre os que melhor compreenderam isto está um dos pais da sociologia em geral e da sociologia da educação em particular: Émile Durkheim. A educação, nos diz, "tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que exigem dela tanto a sociedade política em seu conjunto como o meio ambiente a que está especificamente destinada"(22). Isto permite-lhe concluir: "Se, como já tentamos estabelecer, a educação tem, antes de tudo, uma função coletiva, se tem por meta adaptar a criança ao ambiente social em que está destinada a viver, é impossível que a sociedade se desinteresse de semelhante conjuntura. Como poderia

estar ausente dela, tendo em conta que constitui o ponto de referência segundo o qual a educação deve dirigir sua ação? Compete, pois, a ela, lembrar continuamente ao educador quais são as idéias, os sentimentos que se devem inculcar na criança para que esta possa viver harmonicamente no meio em que lhe cabe se desenvolver. Se a sociedade não estivesse sempre presente e à espreita para obrigar a ação pedagógica a se desenvolver num sentido social, esta se poria necessariamente a serviço de crenças particulares e a grande alma da pátria se dividiria e se reduziria a uma multidão incoerente de pequenas almas fragmentárias em conflitos umas com as outras. É preciso escolher", etc.(23)

Durkheim percorreu a parte final de sua carreira acadêmica à sombra de Ferdinand Buisson, catedrático de Ciências da Educação na Sarbonne e diretor geral do ensino primário com Jules Ferry. Em seus principais escritos sobre sociologia da educação ou sobre a educação em geral, Durkheim não faz mais do que teorizar *a posteriori* a reforma educacional de 1880-1882, reforma que foi por sua vez a resposta tardia ao levante da Comuna de Paris. As leis Ferry se propunham, principal e explicitamente, extirpar qualquer possibilidade de auto-instrução operária e de educação alternativa em geral. Esta também é a "pequena alma fragmentária" que mais perturba o sono do sociólogo. Mas a escola única estatal francesa não somente se construiu em luta contra o movimento em favor da auto-instrução operária, como também contra setores das classes dominantes que, diretamente ou por um intermediário — por exemplo e sobretudo a Igreja —, pretendiam monopolizar a educação de seus filhos, assim como contra as ordens religiosas que, ocupando-se da educação dos pobres, não sabiam ou não queriam lhe imprimir uma orientação prática. Da mesma maneira, a formulação ambivalente de Durkheim serve para a defesa dos interesses em matéria de educação da sociedade — quer dizer, do conjunto das classes dominantes ou do grupo hegemônico dentro delas — frente aos de qualquer de seus setores isolados.

Inclusive, mesmo que não existisse como realidade ou como possibilidade essa cisão entre interesses de conjunto e interesses particulares, torna-se no mínimo um problema complexo determinar até que ponto a escola pode ser substituída nas suas funções gerais de socialização, já que grande parte dessa tarefa se desenvolve — ou toda essa tarefa se desenvolve em grande parte — na escola independentemente dos conteúdos transmitidos. Pense-se, por exemplo, o problema que poderia causar a proclamação de *uma* cultura como *a* cultura legítima, digna de ser difundida, proclamação implícita e inclusive explícita da cultura escolar, — num mercado em que as mercadorias concorressem livremente, seus produtores discutindo as qualidades de seus produtos com a mesma frivolidade com que se declara genial um romance premiado ou excelente uma lavadora. Ou imagine-se o que se perderia se as crianças deixassem de ficar sentadas e olhando numa mesma direção por seis ou sete horas ao dia durante oito anos ou mais. Ou medite-

se na diferença entre viver o êxito e o fracasso escolares como sanção adequada a um esforço realizado em condições iguais a outros, ou como produto inevitável da desigualdade de meios econômicos, ou enquanto resultado do acerto ou erro na escolha de mercadorias, como quem acerta na mosca ou se engana ao escolher uma roupa. Ou explique-se de onde sairia esse espírito corporativo, tão necessário para o bom andamento das coisas, que geram os graus ou as especializações num ensino bem estruturado e regulamentado.

O que parece perfeitamente viável de uma ótica econômica pode não sê-lo tanto quando visto de outros ângulos. É evidente que boa parte das funções que em geral podemos chamar de socialização não são cumpridas no ensino pela simples transmissão de conteúdos ajustados com o que "a sociedade" quer, mas mediante uma série de mecanismos institucionais e práticas rituais que vão desde a configuração do grupo de sala de aula até a relação educador-educando, passando pela interação dentro de um grupo estável, o específico *ethos* escolar ou o isolamento tanto do mundo da produção como da rua. A isto é preciso acrescentar as funções de amortecimento que cumpre a escolarização em relação a problemas em princípio alheios a ela: estacionamento de crianças, ocultamento do desemprego juvenil, etc. Por razões óbvias, é mais do que duvidoso que se torne fácil substituir a escola nessas funções.

No entanto, não queremos correr o risco de embarcar num raciocínio que poderia acabar sendo similar àquele que Thiers fazia quando demonstrava diante da assembléia francesa que os vagões teriam necessariamente que deslizar sobre os trilhos. Há funções da escola que um vídeocassete não pode cumprir, mas que podem ser cumpridas por outras instâncias. Basta pensar no prodigioso e absorvente desenvolvimento dos meios de comunicação de massas, sobretudo quando já é algo comprovado que uma hora de televisão pode impressionar a mente de uma criança com uma força muito maior do que muitos dias de aulas. Em todo caso, a produção de mercadorias nunca esteve ausente do ensino, e antes que se proponha uma substituição propriamente dita do fornecimento de serviços pelo fornecimento de mercadorias, têm estas muito caminho que andar na função de instrumentos auxiliares.

Existe, além disso, particularmente, uma última dificuldade para que a escola possa ser deslocada. A legitimação das sociedades capitalistas é fundamentalmente meritocrática: supõe-se que a sociedade, por uns ou outros mecanismos, distribui sanções positivas ou negativas entre seus membros de acordo com seus méritos ou deméritos. Esta ideologia meritocrática é visível em quase todas as esferas da vida social, mas especialmente na vida econômica e na escola. Para sermos exatos, tem sua origem na economia, no mercado, mas alcança seu ápice na escola. Marcado e escola individualizam o que são relações ou diferenças de classes, convertem os problemas sociais em problemas individuais. Na escola, como no mercado, só parecem existir diferenças quantitativas, nunca qualitativas; a desigualdade, na medida em que vem à

tona, aparece como distribuída ao longo de um *continuum*, não como cisão. Em vez de capital e trabalho, só há ricos e pobres; em vez de culturas antagônicas, só há crianças espertas e bobas. Assim como o mercado oculta atrás de si o mundo da produção, a escola oculta as diferenças sociais. Ambos apresentam um nível de igualdade: o mercado, na medida em que na esfera da circulação não há outra coisa que intercâmbio de equivalentes, embora atrás desses valores iguais possam estar o capitalista que monopoliza os meios de produção e o operário que tem que vender sua força de trabalho; a escola, na medida em que se aproxima de ser ou parecer uma escola única ou unificada, embora esteja dando um tratamento igual a posições de partida diferentes — e, portanto, reforçando a desigualdade.

Mas, como nota Habermas, "nas recentes versões da ideologia do rendimento o mercado é substituído pelo sucesso profissional, permitido pela educação formal"(24). O desenvolvimento da fase monopolista do capitalismo, que deixa muito atrás e torna irreal o idílico panorama da pequena propriedade baseada no trabalho, tira o tapete dos pés da legitimação meritocrática das sociedades baseadas na economia de mercado — ou seja, na exploração do trabalho sob o véu do mercado. Em períodos de crise, recessão ou estancamento, ou simplesmente de crescimento mínimo, não ocorrem ou perdem força os processos de mobilidade horizontal que apareciam ante os olhos de cidadãos isolados como processos de mobilidade vertical, justificando assim a pretensão de serem sociedades "abertas" esgrimida pelas formações capitalistas. O fato de que as diferenças herdadas na distribuição da propriedade não podem ser superadas com o simples esforço ou o valor pessoais deixa de ser apenas certo para ser evidente. Então a ideologia meritocrática é salva do naufrágio pela escola. Por um lado oculta-se a propriedade dos meios de produção por detrás de sua gestão (pense-se na "burocratização universal", na "era dos diretores", no "poder dos executivos"). Por outro, embora se aceite a mobilidade nula na escala da propriedade, supõe-se que existe, e muita, para não dizer cada vez mais, na escala da gestão. Todos sabem que não tiveram, têm, nem terão a oportunidade de se tornarem grandes proprietários, mas todos pensam que tiveram, têm ou terão a oportunidade de ascender pelos degraus que conduzem à administração dessas grandes propriedades, e que se deixem que essas oportunidades lhes escapem ou sejam arrebatadas é por falta de mérito ou de esforço ou, no melhor dos casos, porque outros os tiveram em maior proporção. É praticamente impossível tornar-se um capitão da indústria ou latifundiário, mas está ao alcance do esforço individual chegar a diretor. Há pouco, o vice-presidente do sindicato patronal espanhol e presidente dos empresários madrilenhos, José Antonio Segurado, declarava à imprensa, depois de contar que liberdade quer dizer mercado: "Meu ideal de sociedade é o que dá a igualdade na linha de saída. Acho que o ideal de qualquer político deveria ser o de que todo mundo tivesse sempre as mesmas oportunidades, de verdade. E nisto a educação é fundamental".(25)

A escola somente pode sustentar essa ideologia meritocrática na medida em que apresente um nível em que todos os alunos — todos os cidadãos — sejam tratados com igualdade e na medida em que apareça como uma pirâmide em que todos entrem pela base e só progressivamente, e mediante um processo de seleção individual, vá-se delimitando os que farão parte da minoria que chega ao alto. (Para que essa ilusão funcione plenamente é necessário, além disso, que a estruturação dos títulos oferecidos pela escola tenha semelhança com a estrutura do emprego e que esta, por sua vez, apareça como racional na distribuição individual de posições e funções). A escola pode oferecer melhor ou pior esta imagem, mas o que não poderia oferecer de forma alguma seria um ensino baseado em tudo ou em grande parte num mercado em que cada um dependesse de seus meios econômicos ou de sua habilidade para discernir através da cortina de fumaça publicitária.

Não podemos resistir a tentação de dedicar aqui umas linhas à crítica que passa por ser, ao menos entre alguns setores de professores e estudantes, a mais radical das críticas à escola: a teoria da desescolarização, começada por Everett Reimer e completada e popularizada por Ivan Illich. O autor de *Deschoolig Society* oferece uma crítica descritiva não-causal da escola que alcança às vezes uma agudez e uma penetração verdadeiramente notáveis, particularmente quando fala do que ele denomina a "fenomenologia da escola" e a "ritualização do progresso"(26). Denuncia a fabricação artificial da infância, a manipulação das consciências, a discriminação escolar, a redefinição constante da pobreza em termos educativos, o corporativismo das profissões e, sobretudo, a relação entre o consumo graduado e sempre insuficiente de educação e o consumismo geral.

O problema surge justamente neste último. Para Illich não é a produção a que determina o consumo, e as relações econômicas em seu conjunto as que geram por si mesmas e com o esforço dos aparelhos de socialização a ideologia da sociedade e dos indivíduos. Ao contrário: a crítica não atinge outra esfera econômica que a do consumo, sem dizer uma palavra sobre a produção, com o que aquele se vê convertido na esfera determinante da economia; mas a ideologia consumista e fetichista nem sequer surge do intercâmbio, das relações econômicas cotidianas, mas é criada e expandida pelas instituições. Por que instituições? Pelas instituições não-conviviais em geral, mas sobretudo pelas duas que Illich escolhe como alvo de seus ataques: o ensino e a saúde.

Que propõe Illichi? Desmontar os aparelhos escolar e de seguridade social. Se aqui deixamos de lado o segundo, o primeiro seria substituído por um perfeito *laissez faire* subvencionado com fundos públicos. A escola seria substituída por quatro "tramas de aprendizagem": "serviços de referência em relação a objetos educativos" que permitiriam o acesso dos educandos às coisas (por exemplo, os interessados na aeronáutica poderiam ir ver um avião); "armazéns de habilidades" em que os já destros se ofereceriam como modelo aos aprendizes; um "serviço de busca de companheiro" para não ficar sozinho; enfim, "serviços de referência de educadores independentes" que ofere-

ceriam conhecimentos pedagógicos, direção intelectual etc.(27). Como já se sabe que neste mundo não há nada grátis, assim como que acha dividido entre pessoas com e sem possibilidades econômicas, Illich faz sua a proposta do bônus escolar, mas reduzido a seu "edu-crédito": poderia ser gasto por toda a vida e não haveria obrigação de fazê-lo em instituições escolares.(28)

Se deixamos de lado a frivolidade com que Illich, no melhor estilo dos velhos arbitristas, fantasia a respeito dos armazéns, das listas telefônicas e dos museus que substituirão a escola, sua proposta é meridianamente clara na prática, independentemente das intenções subjetivas que possam sustentá-la: desmontar instituições públicas para substituí-las pelo livre jogo do mercado, quer dizer, para pôr as atividades de que se ocupam diretamente sob a batuta do capital, seja industrial, comercial ou de serviços. O fato de que Illich imagine um mundo idílico da educação repleto de "companheiros", "professores de habilidades" e "educadores independentes" tem o mesmo valor que suas lamentações sobre as "deformações" monopolistas da sociedade capitalista: nenhum. A alternativa de Illich, enfim, é o programa dos liberais de Chicago, da "Nova Direita", hoje já programa de governo, ao que só acrescenta a ingênua desfaçatez que proporciona a inconsciência.

Notas de Referência

1 – K. Marx, *El Capital*, Livro II, Vol. IV, p. 283; edição e tradução de Pedro Searon, Siglo XXI, Madri, 1975, 2ª edição.
2 – *Cf.*, Ernest Mandel, *La Troisième Âge du Capitalisme*, Vol. II, p. 114; tradução para o francês de Bernard Keiser, Union Generale d'Éditions, Paris, 1976.
3 – *Ibid*, Vol. II, p. 431.
4 – Para uma análise mais desenvolvida da teoria do trabalho produtivo *em* Marx, veja-se o Cap. XIII da minha tese de doutorado, do qual o que se segue é um resumo mínimo: M. F. E., *La Crítica de la Educación y la Enseñanza en Marx*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidade Complutense de Madri, abril de 1982, Cap. XIII, pp. 788-892.
5 – K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro II, Vol. IV, p. 154.
6 – *Ibid.*, Livro II, Vol., IV, p. 155.
7 – *Ibid.*, Livro II, Vol. IV, p. 159.
8 – *Ibid.*, Livro I, Vol. II, p. 616.
9 – *Cf.*, K. Marx, *Teorías de la Plusvalía*, Vol. I, pp. 221-222; tradução provavelmente da Editorial Progreso (Mascou), reproduzida por Cartago (Buenos Aires, 1956) e posteriormente por Comunicación, Madri, 1974, que é a edição que nós utilizaremos. Indiretamente, pois esta edição se baseia na preparada por Kautsky com certos critérios de seleção e ordenação bastante arbitrários em algumas oportunidades: e outra única tradução para o espanhol, de Wenceslao Roces (Fondo de Cultura Económica, México, 1947), se baseia também nesta edição. Dietz Verlag, Berlim oriental, fez outra edição muito mais confiável e séria no Tomo XXVI das *Marx-Engels Erke*, em três volumes. No entanto, utilizaremos a versão espanhola de *Comunicación*, consultando previamente a de Dietz Verlag e com as correções que forem necessárias, pois as duas edições apresentam diferenças notáveis; porém, para não fazer uma completa salada bibliográfica, nos limitaremos a resenhar a página da edição espanhola, mesmo quando introduzamos modificações.

10 – *Cf.*, K. Marx, *El Capital, Livro I, Cap. VI (inédito)*, pp 84 e 88-89; tradução de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madri, 3ª edição, 1973.
11 – K. Marx, *Teorías de la Plusvalía, cit.*, Vol. I, p. 134. "Enquanto produtor de capital", segundo a versão de Comunicación, que corrigimos de acordo com Dietz.
12 – *Ibid.*, Vol. I, p. 138. "Enquanto produz mercadorias" na edição espanhola, que corrigimos de novo.
13 – *Ibid.*, Vol. I, p. 134.
14 – *Ibid.*, Vol. I, pp. 142-143.
15 – *Ibid.*, Vol. I, pp. 146-147.
16 – *Ibid.*, Vol. I, pp. 149-150.
17 – K. Marx, *Trabajo Asalariado y Capital*, p. 37; tradução da "redação da editora", Aguilera, Madri, 1968.
18 – *Cf.*, K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro III, Vol. VI, pp. 29-341.
19 – Michael W. Apple, "Curricular form and the logic of technical control: building the possessive individual", em M. W. A., editor, *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*, Routledge and Kegan Paul, Londres,1982, pp. 247-274.
20 – Sobre estes aspectos, veja-se Apple, *op. cit.*, e, do mesmo autor, *Education and Power*, Routledge and Kegan Paul, 1982, Cap. V.
21 – E. Mandel, La Troisième âge du Capitalisme, cit., Vol. II, p. 438.
22 – E. Durkheim, *La Educación, su Naturaleza y su Papel*, em *Educación y Sociología*, p. 53; tradução de Janine Muls de Liarás, Península, Barcelona, 1975.
23 – *Ibid.*, pp. 61-62.
24 – J. Habermas, *Problemas de Legitimación en el Capitalismo Tardío*, p. 102; tradução de José Luis Etcheverry, Amorrortu, Buenos Aires, 1975.
25 – *El País*, 29 de agosto de 1982.
26 – *Cf.*, I, Illich, *La Sociedad Desescolarizada*, Caps. III e IV; tradução de Gersardo Espinosa, Barral, Barcelona, 3ª edição, 1976.
27 – *Cf., ibid.*, pp. 104-105 e ss.
28 – *Cf., ibid.*, pp. 17 e ss.

IX

REGIME COMBINADO DE ENSINO E PRODUÇÃO MATERIAL

Há em Marx uma atitude ambivalente diante do trabalho — atitude que, no entanto, não se deve tomar como ambigüidade. Por um lado, o trabalho apresenta-se como componente indispensável da liberdade do homem enquanto espécie e como uma atividade que, em si e para si, pode e deve ser livre; por outro, em troca, manifesta-se como mediação entre o homem e suas necessidades, como atividade mediada por sua vez por essas necessidades, e constitui portanto um elemento do "reino da necessidade". Não é preciso dizer que esta ambivalência surge já em sua concepção do trabalho em geral, do trabalho como atividade humana geral, antes de entrar na análise das formas históricas adotadas pelo trabalho nas quais este raramente foi livre.

Por um lado, o trabalho apresenta-se como parte indispensável do processo de formação do homem individualmente considerado; não é pensável uma formação humana da qual não seja parte integrante o trabalho, incluído o trabalho físico, e que não esteja em geral organizado em torno do trabalho. Por outro lado, no entanto, aparece o tempo livre, isto é, o tempo de não-trabalho, como condição indispensável para o desenvolvimento espiritual do homem.

Em polêmica com Smith, Marx defende a possibilidade e necessidade de um momento de liberdade no trabalho. Vamos permitir-nos citar um trecho um tanto longo:

"Trabalharás com o suor do teu rosto!, foi a maldição que Jeová lançou sobre Adão. E desta forma, como maldição, A. Smith concebe o trabalho. O

'repouso' aparece como o estado adequado, como idêntico à 'liberdade' e à 'felicidade'. Que o indivíduo 'em seu estado normal de saúde, vigor, atividade, habilidade, destreza', tenha também necessidade de sua porção normal de trabalho, e da supressão do repouso, parece estar muito longe de seu pensamento. Se acreditamos nele, a medida mesma do trabalho apresenta-se como dada exteriormente, por meio do objetivo a alcançar e dos obstáculos que o trabalho deve superar para sua execução. Mas que esta cooperação de obstáculos seja por si mesma exercício da liberdade — e que além disso os objetivos exteriores tenham sido despojados da aparência de necessidade meramente exterior, e tenham sido estabelecidos como objetivos, tão-somente pelo próprio indivíduo, ou seja, como auto-realização, objetivação do sujeito, portanto liberdade real, cuja ação é precisamente o trabalho — [de tudo isto], A. Smith não tem a menor suspeita. Tem razão, sem dúvida, na medida em que nas formas históricas do trabalho — como trabalho escravo, servil, assalariado — este se apresenta sempre como algo repulsivo, como *trabalho forçado, imposto desde o exterior*, frente ao qual o não-trabalho aparece como 'liberdade e felicidade'. Isto é duplamente verdadeiro: o é em relação a este trabalho antitético e, em conexão com isso, ao trabalho para o qual ainda não se criaram as condições, subjetivas e objetivas (ou também em relação à condição pastoril etc., que as perdeu), para que seja *travail attractif*, auto-realização do indivíduo, o que de forma alguma significa que seja mera diversão, mero *amusement*, como concebia Fourier com a ingenuidade de costureirinha. Justamente, os trabalhos realmente livres, como por exemplo a composição musical, são ao mesmo tempo condenadamente sérios, exigem o mais intenso dos esforços. O trabalho da produção material só pode adquirir este caráter 1) se está estabelecido seu caráter social, 2) se é de índole científica, ao mesmo tempo que trabalho geral, não esforço do homem enquanto força natural adestrada de determinada maneira, mas como sujeito que se apresenta no processo de produção, não sob uma forma meramente natural, espontânea, mas como atividade que regula todas as forças da natureza".(1)

Não é difícil reconhecer por detrás deste trecho dos *Grundrisse* tanto o Marx dos *Manuscritos* como a concepção hegeliana do trabalho. Considerado do ponto de vista geral, independentemente de sua forma histórica concreta, o trabalho, enquanto processo em que o homem mesmo se coloca objetivos em vez de simplesmente recebê-los da natureza, contém, em todo caso, um elemento de liberdade em relação a esta. Agora, nas formas históricas adotadas pelo trabalho, esta maior liberdade em relação à natureza não foi desfrutada igualmente por todos os homens. O que é certo para o gênero considerado como tal, não o é para todos os seus componentes. Mais ainda, nestas formas históricas o trabalho e a liberdade obtidos por meio dele viram-se polarizados e encarnados em partes diferentes da humanidade. A liberdade de uns poucos teve como condição que a vida de muitos se reduzisse ao trabalho, sem participar de seus melhores frutos. A independência da natureza em estabele-

cer objetivos para o trabalho não eliminou sua exterioridade para este em geral nem para o trabalhador individual. Do ponto de vista do trabalho e do trabalhador, pouco importa que os objetivos daquele venham ditados pela simples necessidade natural ou pela decisão mais ou menos livre de uma vontade humana alheia. Daí que Marx fale da verdade dessa falta de liberdade para esse trabalho antitético.

As "condições objetivas e subjetivas" para que o trabalho seja *"travail attractif"* parecem referir-se, à luz do final do trecho, a suas condições técnicas, ou, digamos melhor, à relação técnica entre o trabalhador e seu trabalho, ao mesmo tempo que à relação social de que faz parte.

A exigência para que o trabalho tenha um caráter livre é dupla: que "esteja estabelecido seu caráter social",quer dizer, que funcione como trabalho social sujeito à vontade dos trabalhadores associados, não a uma vontade a eles; que seja de "índole científica", isto é, trabalho como processo de atividade que determina de forma associada seus próprios fins.

O tema volta a aparecer no livro III d'*O Capital*: "A liberdade, neste terreno, só pode consistir em que o homem socializado, os produtores associados, regulem racionalmente este seu metabolismo com a natureza, pondo-o sob seu controle coletivo em vez de ser dominado por ele como por um poder cego; que o levem a cabo com o mínimo emprego de força e nas condições mais dignas e adequadas à sua natureza humana".(2)

Mas, por mais que se possa introduzir um elemento de liberdade no trabalho, na produção material, por mais que se possa substituir a necessidade natural por necessidades socialmente determinadas, o trabalho continuará ficando do lado do reino da necessidade, e a liberdade somente pode começar propriamente lá onde aquela termina.

Claro, isto é especialmente certo quando nem sequer existe, de um ponto de vista individual, esse elemento de liberdade no trabalho, quer dizer, nas formas históricas adotadas por este posteriormente hipotético comunismo primitivo, e particularmente em sua forma capitalista. "O trabalhador só se sente em si fora do trabalho, e no trabalho fora de si. Está bem quando não trabalha, e quando trabalha não está bem" etc.(3). "O operário nem sequer considera o trabalho parte de sua vida; para ele é, antes, um sacrifício de sua vida. (...) Para ele a vida começa ali onde terminam estas atividades, na mesa de sua casa, no banco da taverna, na cama".(4)

A organização racional e social do trabalho pode eliminar sua forma alienada e convertê-lo na forma de satisfação de uma série de necessidades livres e conscientemente assumidas, mas nem por isso deixará de se tratar de necessidades. "De fato, o reino da liberdade só começa ali onde cessa o trabalho determinado pela necessidade e a adequação a finalidades exteriores; com relação à natureza das coisas, portanto, está além da esfera da produção material propriamente dita. (...). Do outro lado do mesmo começa o desenvolvimento das forças humanas, considerado como um fim em si mesmo, o verdadeiro reino da liberdade, que no entanto só pode florescer sobre aquele reino da necessidade como sua base. A redução da jornada de trabalho é a condição básica".(5)

Devemos dedicar aqui um parênteses para fazer justiça a Engels. Embora seja certo que a análise crítica dos textos dos dois amigos levou justamente à conclusão de que entre eles existem numerosas diferenças nada desprezíveis algumas vezes, não é menos certo que quase se tornou moda atribuir a Engels todos os males do marxismo, enquanto presumível réu que deu origem a uma suposta variante deste que, passando por Plekanov, Kautsky e Lênin, conduziria mais ou menos indefectivelmente até Stalin. Em Engels estariam *in nuce* desde o reformismo parlamentar da II Internacional até o stakanovismo soviético, passando pelo *Diamat* e o caso Lyssenko.

Um exemplo disto, embora em termos mais suaves, é oferecido por Alfred Schmidt em *O Conceito de Natureza em Marx*: "Enquanto para Engels com a socialização dos meios de produção tudo anda perfeitamente bem e se cumpre o salto que permite passar do reino da necessidade para o da liberdade, Marx, muito mais cético e também dialético, percebe que o reino da liberdade não elimina simplesmente o da necessidade: ao mesmo tempo conserva-o em si como momento impossível de ser anulado".(6)

Na realidade, Engels limita-se a dizer o mesmo que Marx: "Só então (ao tomar posse dos meios de produção) o homem sai, em certo sentido, definitivamente do reino animal e abandona as condições animais de vida por condições verdadeiramente humanas. O conjunto de condições de vida que rodeiam o homem, e até agora o dominavam, passam enfim ao domínio e regulação dos homens, que pela primeira vez chegam a ser donos verdadeiros e conscientes da natureza, em virtude de que são os amos de sua própria organização social. (...) A partir deste momento, os homens farão sua história plenamente conscientes; a partir deste momento, as causas sociais postas por eles em ação produzirão, sobretudo e de forma cada vez maior, os efeitos desejados. A humanidade saltará do reino da necessidade para o reino da liberdade".(7)

Como Marx, Engels distingue perfeitamente entre o tempo de trabalho e o tempo livre e sabe que o componente fundamental da liberdade se acha no segundo. Uma de suas descrições mais bucólicas do que será o trabalho na sociedade socialista termina, precisamente, explicando que aumentará o tempo livre: "[A sociedade] precisa, pois, revolucionar, de cima a baixo, a antiga forma de produção e que desapareça, em particular, a antiga divisão do trabalho e se substitua por uma organização da produção em que, de um lado, ninguém possa descarregar em outro sua parte de trabalho produtivo, condição natural da existência humana, e de outro lado, o trabalho produtivo, em vez de ser instrumento de servidão, seja meio de liberação para o homem, dando a cada um oportunidade para desenvolver e pôr em atividade, em todos os sentidos, todas as aptidões físicas e intelectuais; em tal organização, o trabalho, em vez de carga, será alegria.

"E tudo isto já não é hoje pura fantasia ou simples desejo. Já no estado atual de desenvolvimento das forças produtivas, o incremento da produção dado no fato mesmo da socialização das forças produtivas", etc., "permitiria — a todos os que participam no trabalho — reduzir o tempo de trabalho em proporções bem consideráveis".(8)

É certo que enquanto Marx enfatiza a questão do tempo livre, Engels enfatiza as transformações do processo de trabalho; mas é difícil não ver que tudo o que Engels diz sobre o trabalho como instrumento de libertação é o mesmo que Marx propõe sobre a unilateralidade ou universalidade da atividade produtiva na análise da divisão do trabalho — que vimos noutro capítulo. É verdade que nem por isso a metáfora sobre os reinos da necessidade e da liberdade passa a ser mais feliz, mas, sem que seja necessário que nos detenhamos em explicá-lo, parece claro que aqui se deve recordar a influência da terminologia hegeliana sobre Marx e Engels; e, para Hegel, os termos "necessidade" e "liberdade" estão longe de ter o mesmo sentido que na linguagem normal, quer dizer, estão longe de se excluir mutuamente como o branco e o preto.

O próprio Marx, depois de repetir uma entre tantas vezes que o tempo de desenvolvimento do indivíduo é o tempo livre, escreve: "Ao contrário do que Fourier quer, o trabalho não pode se tornar brinquedo, mas cabe a ele o grande mérito de ter apontado que o *ultimate object* (fim último) não era abolir a distribuição, mas o modo de produção, inclusive em sua forma superior. O tempo livre — que tanto é tempo para o ócio como tempo para atividades superiores — transformou seu possuidor, naturalmente, noutro sujeito, o qual entra então também, enquanto esse outro sujeito, no processo imediato da produção. É este ao mesmo tempo disciplina — considerado em relação ao homem que vem a ser — e exercício, ciência experimental, ciência que se objetiva e é materialmente criadora — em relação ao homem que já veio a ser, em cujo intelecto está presente o saber acumulado da sociedade —. Para ambos, o trabalho, na medida em que exige atividade manual e liberdade de movimentos, é ao mesmo tempo *exercise*".(9)

A exigência de tempo livre para o desenvolvimento pleno do indivíduo já se encontra nos *Manuscritos*: "Para cultivar-se espiritualmente com maior liberdade, um povo necessita estar isento da escravidão de suas próprias necessidades corporais, já não ser servo do corpo. Necessita-se, pois, que antes de mais nada lhe sobre *tempo* para *poder* criar e gozar espiritualmente"(10). Podemos achá-la também em *Salário, Preço e Lucro*: "Ao se esforçar por reduzir a jornada de trabalho à sua antiga duração racional (...) os operários não fazem mais do que cumprir com seu dever para consigo mesmos e para com sua raça. (...) O tempo é o espaço em que se desenvolve o homem. O homem que não dispõe de nenhum tempo livre, cuja vida, prescindindo das interrupções puramente físicas do sono, comidas, etc., está toda ela absorvida por seu trabalho para o capitalista, é menos ainda que uma besta de carga"(11). Naturalmente, também está presente em todos os programas reivindicativos de cuja redação Marx se encarregou ou em que colaborou, embora não seja necessário nos determos nisso aqui (posteriormente o faremos, nas *Instruções aos Delegados* ingleses para o Congresso de Genebra da Associação Internacional dos Trabalhadores).

O que tem mais interesse é o tratamento dado ao tema n'*O Capital* e nos *Grundisse*. O capitalismo, como outras formas anteriores de produção(12), cria trabalho excedente, quer dizer, trabalho que excede ao necessário para a reprodução da força de trabalho empregada, e, portanto, ao menos como possibilidade, tempo livre. Agora, isto, que é certo como tendência atuante do ponto de vista da sociedade em geral, não o é tanto para cada uma de suas partes. Embora seja por um lado verdade que o aumento da produtividade do trabalho traz consigo a criação de tempo livre, também o é que está na lógica do capital em geral a prolongação ao máximo da jornada de trabalho com o objetivo de obter a maior quantidade possível de trabalho excedente e, portanto, de mais-valia absoluta (independentemente de que também se busque ou não a obtenção de mais-valia relativa). Além disso está, particularmente, na natureza do capital fixo, submetido a uma obsolescência acelerada pela dinâmica da concorrência, o ser empregado sem interrupção, o que em princípio significa uma tendência a tornar a jornada de trabalho eterna, sem outros limites que os fisiológicos imediatos. "Sua tendência [a do capital, MFE] é sempre, por um lado, a de criar *disposable time* [tempo disponível, livre], por outro a de *to convert it into surplus labour* [convertê-lo em trabalho excedente]".(13)

Por outro lado, as proporções entre tempo de trabalho e tempo livre não se dividem igualmente para cada indivíduo, mas, como outros componentes da riqueza, se distribuem de forma polarizada e antitética entre setores diferentes da sociedade. "Na sociedade capitalista produz-se tempo livre para uma classe mediante a transformação de todo o tempo vital das massas em tempo de trabalho".(14)

Esta antítese apresenta-se ao mesmo tempo como historicamente necessária e superável. Para que se pudesse aumentar de formal colossal a força produtiva do trabalho, era necessária a privação do consumo da maioria da população; era-o, também, portanto, para que a sociedade pudesse chegar a ter uma grande quantidade de tempo disponível. Para que a humanidade pudesse alcançar um desenvolvimento espiritual considerável, por outro lado, era ao mesmo tempo necessário que o escasso tempo disponível fosse monopolizado por uma pequena minoria. Agora, desde que a revolução constante da base material da produção e o conseqüente aumento da produtividade do trabalho permitem a aparição de uma grande massa de tempo disponível, essa antítese ganha um caráter crescentemente contraditório, o que constitui a base do surgimento da consciência da necessidade de sua abolição. Por acréscimo, já não é preciso para o desenvolvimento espiritual da humanidade que o

tempo disponível se concentre numas poucas mãos ou numas poucas cabeças: é possível sua distribuição entre toda a sociedade.

"À criação de trabalho excedente por um lado", Marx escreve nos *Grundrisse*, "corresponde por outro à criação de menos-trabalho, de *idleness* (ociosidade) relativa (ou, no melhor dos casos, trabalho não produtivo). (...) Em relação à toda a sociedade, a criação de *tempo disponível* também é, pois, criação de tempo para a produção científica, artística etc. De modo algum corresponde ao curso do desenvolvimento social que é porque um indivíduo satisfez sua necessidade que ele cria agora um excedente; em vez disso, ocorre que se obriga um indivíduo ou classe de indivíduos a trabalhar mais do que o necessário para a satisfação de sua necessidade — porque se o trabalho excedente está em um lado, o não-trabalho e a riqueza excedente estão do outro lado. Na realidade o desenvolvimento da riqueza existe unicamente nestas antíteses; potencialmente, seu desenvolvimento constitui a possibilidade de abolição destas antíteses".(15)

Nesta criação de tempo disponível consiste, entre outras coisas, a "missão civilizadora" do capital; aí está seu caráter progressista, mesmo quando possa realizar tal tarefa pelos meios mais desumanos: "*malgrè lui, é instrumental in creating the means of disposable time* [apesar de si, serve para criar os meios do tempo social disponível, MFE]".(16)

"Na medida (...) em que a grande indústria se desenvolve, a criação da riqueza efetiva torna-se menos dependente do tempo de trabalho e da quantidade de trabalho empregado, que do poder dos agentes postos em movimento durante o tempo de trabalho, poder que por sua vez — sua *powerful efectiveness* [sua poderosa eficácia] — não tem relação alguma com o tempo de trabalho imediato que custa sua produção, dependendo antes do estado geral da ciência e do progresso da tecnologia, ou da aplicação desta ciência à produção. (...) *O roubo de tempo de trabalho alheio, sobre o qual se funda a riqueza atual*, aparece como uma base miserável comparado com este fundamento, recém desenvolvido, criado pela grande indústria mesma. (...). O *trabalho excedente da massa* deixou de ser condição para o desenvolvimento de riqueza social, assim como o *não-trabalho de uns poucos* cessou de sê-lo para o desenvolvimento dos poderes do intelecto humano. Com isso se desequilibra a produção fundada no valor de troca, e tira-se do processo de produção material imediato a forma da necessidade premente e o antagonismo. Desenvolvimento livre das individualidades, e portanto não redução do tempo de trabalho necessário com vistas a obter trabalho excedente, mas em geral redução do trabalho necessário da sociedade a um mínimo, ao qual corresponde então a formação artística, científica etc. dos indivíduos graças ao tempo que se tornou livre e aos meios criados para todos".(17)

A partir destas referências podemos tentar sistematizar minimamente a posição marxista frente ao trabalho:

1) O trabalho é o meio pelo qual o homem obtém a satisfação de suas necessidades. Mas não só de suas necessidades naturais e imediatas, como também de necessidades mediatas e sociais, não importa por enquanto que sejam fixadas pelo próprio trabalhador, individual ou coletivamente, ou por outro homem, ou pela sociedade ou a produção considerada como algo diferente dos homens que são seus membros ou seus agentes. Neste sentido, o trabalho mantém-se sempre dentro do reino da necessidade. Mas na medida em que essas necessidades não são meramente naturais, na medida em que o mesmo trabalho — o desenvolvimento de sua força produtiva — permite uma ampliação do campo das necessidades, representa já por isso um elemento de liberdade, independentemente de qual seja sua organização, de um ponto de vista geral.

2) Mesmo quando o trabalho seja em todo caso um meio de satisfazer as necessidades naturais, ou sociais, a forma de produzir os meios — bens ou serviços — para satisfazê-las pode representar em si mesma um elemento de liberdade ou seu contrário. Os trabalhadores que, livremente associados, decidem por si mesmos como e o que produzir para a satisfação de suas necessidades, exercem deste modo sua liberdade no processo mesmo de trabalho. Mas essa organização livre do trabalho — livre de obrigações sociais e capaz, graças à tecnologia, de empurrar sempre para trás os limites naturais — é inviável sob o capitalismo e tem como precondição a socialização dos meios de produção.

3) No sistema do trabalho assalariado e da divisão do trabalho, o elemento livre e libertador do trabalho reduz-se ao mínimo. As necessidades dos trabalhadores mantêm-se o mais próximo possível do nível natural; ou, em todo caso, as novas necessidades e, sobretudo, sua satisfação, distribuem-se de forma muito desigual entre as diferentes classes sociais. A determinação das necessidades, e sobretudo das necessidades que vão ser satisfeitas, não cabe, nem individual nem coletivamente, ao trabalhador, mas ao capital, para o qual não existem outras necessidades que as necessidades solventes, aquelas cuja satisfação permite obter um lucro. Quanto às potencialidades do processo de trabalho como atividade livre, desaparecem na medida em que se apresenta diante do trabalhador como algo objetivo, dado e organizado pelo capital.

4) Por conseguinte, tanto se o trabalho é trabalho livremente associado como, *a fortiori*, se é trabalho assalariado, a liberdade, no sentido forte do termo, tem seu campo de possível desenvolvimento fora do trabalho, no tempo de não-trabalho, no tempo livre. Não obstante isso, não se deve pensar que o tempo livre seja verdadeiro tempo de liberdade enquanto o trabalho continuar sendo trabalho assalariado e dominado pelo capital, pois isso exclui uma estrutura racional das necessidades e, sobretudo, da utilização da força produtiva do trabalho em sua satisfação (o que produzir, como distribuir a carga e o produto do trabalho, quanto deve durar a jornada de trabalho etc.).

5) Por outro lado, está implícito, achamos, na análise do processo do trabalho e na concepção da história de Marx, que o trabalho não pode chegar a ser inteiramente livre como atividade, ou, ao menos, que essa possibilidade não pode ser considerada como uma perspectiva imediata nem próxima. Efetivamente, ao menos ao nível de desenvolvimento da ciência e da força produtiva do trabalho no tempo de Marx, parece haver certa oposição entre a necessidade de uma alta produtividade do trabalho que permita a criação de tempo livre (o que significa, embora não seja na forma própria da manufatura e da indústria capitalistas, divisão do trabalho, uniformidade, talvez linhas de montagem, etc.) e o desejo de que a atividade do trabalho mesma se torne numa atividade livre (não somente no sentido de ser livremente decidida *pelos* produtores associados, como também no de ser atividade livre e criativa do ponto de vista *do* indivíduo que a desempenha). Ernest Mandel parece interpretar Marx nessa mesma direção quando escreve: "O Marx dos *Grundrisses* responde no mesmo sentido que o Marx do tomo III d'*O Capital*; é uma ilusão pensar que o trabalho industrial, que o trabalho da grande fábrica possa chegar a se tornar jamais em trabalho 'livre'. O reino da liberdade não começa senão *para além* do reino da produção material, quer dizer, do trabalho mecânico, se não se quer voltar ao nível da produção artesanal".(18)

6) Por último, a perspectiva do aumento e melhor divisão do tempo livre, assim como da reapropriação do trabalho enquanto atividade e enquanto produto pelos produtores — os trabalhadores — já não é um simples desejo, como também é pela primeira vez uma possibilidade. Aí reside a missão histórica do capitalismo: forçou o homem a trabalhar além da necessidade natural, permitiu o desenvolvimento — embora alienado — das necessidades humanas e da força produtiva do trabalho e, com esta, do tempo disponível. Mas esse tempo disponível já não dá apenas para o desfrute de uns poucos, senão que, dado seu montante, é possível sua redistribuição como tempo disponível para todos. O capitalismo, ao negar transitoriamente a liberdade da imensa maioria, incentivou um desenvolvimento das forças produtivas tal que essa liberdade já é possível para todos, embora tal perspectiva exija a desaparição das relações de produção e troca capitalistas mesmas.

Sobre esta base, a proposta de Marx é tripla: redução da jornada de trabalho, reapropriação do produto do trabalho, reorganização do processo produtivo.

A redução da jornada de trabalho apresenta-se como condição indispensável para o livre desenvolvimento do indivíduo. Portanto, coloca-se como reivindicação imediata do trabalho assalariado frente ao capital, mas também como uma das primeiras medidas que deverá tomar o trabalho livremente associado uma vez desembaraçado da dominação do capital. Apenas a incorporação ao processo produtivo dos braços disponíveis que as

relações de produção capitalista deixam à margem (quem vive de rendas, desempregados, mulheres, mas também toda a legião de empregados do Estado ou dos capitais particulares que desempenham funções de manutenção da ordem que não corresponde a necessidades técnicas, mas sociais, da produção) permitirá uma redução drástica da jornada de trabalho de todos.

Por outro lado, a livre associação dos produtores implica uma redefinição do trabalho necessário. Este já não é o que reproduz o valor da força de trabalho consumida no processo de produção — sendo o resto trabalho excedente de que se apropria o capitalista, independentemente do uso que possa lhe dar depois —. Já não está o trabalhador obrigado a fornecer uma mais-valia, produto do trabalho excedente, ao capitalista, mas, por outro lado, também já não é o mercado o que determina o valor pelo qual se troca a força de trabalho. "A supressão da forma capitalista de produção permite restringir a *jornada de trabalho* ao *trabalho necessário*. Este último, no entanto, sob condições iguais quanto ao resto, ampliaria seu território. Por um lado, porque as condições de vida do operário seriam mais folgadas, e maiores suas exigências vitais. Por outro, porque uma parte do trabalho excedente atual seria contado como trabalho necessário, isto é, o trabalho que se requer para constituir um fundo social de reserva e de acumulação".(19)

Essa diminuição da jornada de trabalho é a condição para que possa acontecer o desenvolvimento intelectual do trabalhador, e é por isso sobretudo, e não simplesmente como resposta às esgotantes condições do trabalho da época, que aparece no *Manifesto Comunista*,nos programas da Associação Internacional de Trabalhadores etc. Neste ponto, pois, o trabalho, qualquer que seja sua forma — a duração do trabalho, independentemente de que seja "livre", assalariado etc. — apresenta-se em oposição à possibilidade de desenvolvimento intelectual do indivíduo — pelo menos o trabalho levado além de certo ponto.

Mas a proposta de Marx não busca simplesmente possibilitar a liberdade e/ou desenvolvimento e a atividade intelectual fora do processo do trabalho, mas também no seu interior. Por isso inclui também a reapropriação do processo e do produto do trabalho, enquanto globalidades, pelo conjunto dos trabalhadores, e sua reorganização enquanto processos particulares. Com isso será possível que esse elemento de liberdade presente no trabalho em geral de que falávamos antes seja exercido por todos os homens, e não unicamente por aqueles, os capitalistas, que personificam a potência ainda dominante na produção, o capital. No devido tempo, ao recuperar o homem o domínio compartilhado da produção em geral e do processo de trabalho em particular, recupera e reforça o papel formativo e autoformativo do trabalho como atividade e como relação social.

Uma questão que adquire especial relevo para Marx em relação à educação é a do trabalho infantil. Parte simplesmente da constatação do fato: em-

bora seja certo que outras formas históricas anteriores do trabalho também não tenham dado demasiadas chances às crianças, o capitalismo mostra-se particularmente eficaz na hora de incorporá-las ao trabalho produtivo. As mesmas razões e mecanismos que levam à substituição do trabalho simples e de operários especializados por operários não qualificados, comportam a substituição dos trabalhadores masculinos adultos pelas mulheres e crianças. "A maquinaria, na medida em que torna prescindível a força muscular, converte-se em *meio para empregar operários de pouca força física* ou de desenvolvimento corporal incompleto, mas de membros mais ágeis. *Trabalho feminino e infantil* foi, portanto, a primeira palavra de ordem do emprego *capitalista* da maquinaria! Assim, este poderoso substituto de trabalho e de operários converteu-se num meio de *aumentar o número de assalariados*, submetendo a todos os integrantes da família operária, sem distinção de sexo e idades, ao poder do capital. O trabalho forçado em benefício do capitalista não só usurpou o lugar dos brinquedos infantis, como também o do trabalho livre na esfera doméstica, executado dentro de limites decentes e *para* a própria família".(20)

Engels já havia denunciado as condições do trabalho infantil nas manufaturas em um de seus textos iniciais, *Esboço de Crítica da Economia Política*(21). Voltou a fazê-lo mais detalhadamente e de forma mais bem documentada n'*A Situação da Classe Operária na Inglaterra*, obra que assinala o papel protagonista da maquinaria na introdução do trabalho infantil e feminino, e a prematura incorporação das crianças às manufaturas e os efeitos da mesma sobre a estrutura familiar tradicional, sobre a saúde e o desenvolvimento físico e intelectual das crianças e sobre sua educação(22). Engels também estudou com profusão de detalhes e uma notável penetração crítica a ineficácia das leis fabris sobre a obrigatoriedade de que as crianças trabalhadoras recebessem algum tipo de educação(23) e as incríveis condições das escolas e casas de trabalho (*work-houses*).(24)

Marx recolheu boa parte dos casos resenhados por Engels e muitos outros descritos nos informes dos inspetores fabris e na imprensa e literatura da época. *O Capital* está cheio de testemunhos sobre as condições e efeitos do trabalho infantil que se diriam tirados de um folhetim se não fosse sua indubitável veracidade. A maior parte deles encontra-se nos capítulos dedicados à *Jornada de Trabalho* (seções: "Ramos industriais ingleses sem limites legais de exploração". "A luta pela jornada de trabalho normal. Limitação, legal coercitiva do tempo de trabalho", "Legislação fabril inglesa de 1833-1864" e "A luta pela jornada normal de trabalho. Repercussão da legislação fabril inglesa noutros países")(25), *Maquinaria e Grande Indústria* (seções: "Apropriação das forças de trabalho suplementares pelo capital. Trabalho feminino e infantil", "A Manufatura moderna", "A indústria domiciliária moderna" e "Legislação fabril (Cláusulas sanitárias e educacionais. Sua generalização na Inglaterra")(26), *A Lei Geral da Acumulação Capitalista* (seções: "O proletariado agrícola britânico" e "Irlanda")(27) e *A Chamada Acumulação Originária* (seção: "Gênese do capitalista industrial".(28)

Nestas passagens podemos encontrar crianças trabalhadoras de dez, oito e até seis anos, criaturas que cumprem jornadas de trabalho de 15 ou até 20 horas, que dormem debaixo das máquinas, com a saúde arruinada e o intelecto embotado, desmoralizadas, amorais, negociadas por seus pais, suicidas etc. Ante semelhante panorama a reivindicação do *Manifesto Comunista* é evidente por si só: "*Proibição do trabalho infantil nas fábricas sob sua forma atual*".(29)

Mas nada mais distante da intenção de Marx do que pedir a abolição do trabalho infantil em geral, ou alguma medida que possa conduzir na prática ao mesmo resultado. Nas *Instruções aos Delegados para o Congresso de Genebra* da Associação Internacional dos Trabalhadores, apresentadas naquele como informe do Conselho Geral, abrindo a divisão sobre o *Trabalho Juvenil e Infantil (ambos os sexos)* lemos: "Consideramos que a tendência da indústria moderna de fazer com que as crianças e jovens de ambos os sexos cooperem na grande obra da produção social é uma tendência progressista, sã e legítima, embora sob o capital se veja distorcida e convertida numa abominação. Numa sociedade racional *qualquer criança*, a partir da idade de nove anos, dever-se-ia converter num trabalhador produtivo, da mesma forma que nenhuma pessoa adulta fisicamente capaz deveria ser eximida da lei geral da natureza, a saber: que para poder comer é preciso trabalhar, e não somente com o cérebro como também com as mãos".(30)

Anos mais tarde, frente à reivindicação do congresso de unificação social-democrática de Gotha, que pede no terceiro ponto de seu programa a "restrição do trabalho da mulher e proibição do trabalho infantil", Marx se opõe abertamente:

"*Proibição do trabalho infantil.* Aqui era absolutamente necessário ressaltar o limite da idade.

"A *proibição geral* do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, portanto, um piedoso desejo, mas nada mais. Pôr em prática esta proibição — supondo que fosse factível — seria reacionário, já que, regulamentada severamente a jornada de trabalho segundo as diferentes idades e aplicando as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação do trabalho produtivo com o ensino desde uma terna idade é um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual".(31)

Ao contrário do que talvez se pudesse pensar à primeira vista, a opinião de Marx não foi facilmente compartilhada por outros dirigentes do movimento operário. Não é somente o congresso de Gotha que pede a abolição do trabalho infantil. Anos atrás, no Congresso de Genebra da Internacional, os delegados franceses Chemalé, Fribourg, Perrachon e Camélinat faziam a seguinte proposta: "Do ponto de vista físico, moral e social, o trabalho das mulheres e das crianças nas manufaturas deve ser energicamente condenado em princípio como uma das causas mais ativas da degeneração da espécie

humana e como um dos mais poderosos meios de desmoralização levados a cabo pela classe capitalista".(32)

Não é difícil compreender as razões da oposição ao trabalho infantil em geral, que não se limitava aos delegados franceses em Genebra, os congressistas de Gotha ou seus representados. Certamente, devia ser um espetáculo pouco edificante para qualquer moral o oferecido por essa massa de crianças exploradas mais ou menos selvagemente desde que podiam realizar alguma tarefa, submetidos a horários esgotantes, separados total ou quase totalmente da família, com a saúde arruinada, afastados dos brinquedos e distanciados da educação. Também não devia ser demasiado edificante o espetáculo de muitos pais traficando com o trabalho dos filhos, empurrados a isso pela sua própria miséria e/ou degradação moral, ou o da multidão de famílias em que somente as crianças e mulheres conseguiam encontrar trabalho.

A isto há que acrescentar que o salário destas crianças trabalhadoras, por sua menor qualificação e sua absoluta falta de defesa, era notavelmente mais baixo do que o dos adultos, com o que representavam para estes uma forte concorrência, deslocava-os de seus postos de trabalho e faziam descer o nível geral dos salários. Além disso, as crianças e mulheres entraram na indústria através desse outro grande substituto da força de trabalho qualificada, adulta e masculina: a máquina, com o que para os trabalhadores se tornava difícil distinguir entre essas duas facetas complementares de um mesmo processo.

Assim, pois, os trabalhadores se viam confrontados como cidadãos com a injustiça manifesta da superexploração de crianças e jovens, como pessoas morais com o indignante trato oferecido à "terna infância", como pais com a ameaça de que esse jugo caísse sobre seus filhos, e como possuidores apenas de sua força de trabalho no mercado com uma feroz concorrência estimulada e manipulada pelo capital. Opuseram-se, conseqüentemente, ao trabalho infantil como os luditas tinham se oposto à introdução das máquinas, pelas mesmas elementares razões e com os mesmos escassos resultados. A escolarização universal chegará mais tarde, mas por meio de outras necessidades e outras vozes.

Também por estas razões, e em defesa mais ou menos consciente ou inconsciente, interessada ou desinteressada, da família patriarcal, opuseram-se ao trabalho da mulher. Mais uma vez, os mais drásticos e claros são os delegados franceses nos congressos da Internacional: "A mulher não foi feita para trabalhar; seu lugar está no centro da família"(33) etc. Isto no Congresso de Genebra, mas também em Lausane, agora da parte dos belgas: "A mulher que trabalha fora tem que deixar a casa sem direção e não pode atender convenientemente a conservação de seu interior"; "é uma causa de degeneração da raça"; "não diremos exatamente, como disse Michelet, que a mulher é uma doente perpétua, mas também é certo que algumas particularidades devidas a seu organismo (...) impedem a mulher de entregar-se a

qualquer trabalho duro ou prolongado como são os industriais"; "um ser destinado ao matrimônio e, portanto, dona de casa, a seguir mãe" etc., etc.(34). Resumindo: "Pois sim, preferimos uma *máquina de fazer crianças* de que uma máquina industrial"(35), termina exclamando uma proposta assinada por Vandenhouten, Fontaine e De Paepe.

Neste ponto, nem Marx nem os marxistas eram tão categóricos como na defesa de um trabalho infantil regulamentado (embora ao se referir a este especificavam que se tratava de "ambos os sexos"). É certo que em nenhum momento falaram de abolir o trabalho da mulher, mas o silêncio sobre isso unido às críticas dirigidas às condições em que tinham lugar, fazem suspeitar — mesmo quando algum delegado da importância de Varlin chegava a defender a necessidade e conveniência do trabalho das mulheres — que não o viam com muito bons olhos, ao menos no caso das mulheres casadas. Limitavam-se a defender o *direito* da mulher ao trabalho(36). O próprio Marx, que repetidamente nota que o progresso da humanidade é medido pelo da mulher(37), decepciona freqüentemente com suas observações sobre "o belo sexo — incluindo as feias —"(38), sobre sua "virtude favorita na mulher: a fraqueza"(39) ou sobre a participação da senhora Kugelmann na luta pela libertação da mulher: "Por acaso sua esposa participa na grande campanha de emancipação das mulheres alemãs? Acho que as mulheres alemãs deveriam começar por impulsionar seus maridos para se emanciparem eles próprios".(40)

Mas voltemos novamente ao trabalho infantil. Se se nos permite dizer que estaria fora de lugar pretender defender Marx de uma possível falta de compreensão quanto ao trabalho das crianças, podemos entrar no que parece ser o primeiro argumento: é o próprio desenvolvimento capitalista que empurra para o emprego de trabalho infantil. Neste ponto, como noutros, Marx dá especial ênfase em apontar por onde andam as tendências atuantes do desenvolvimento real, em vez de postular um desenvolvimento ideal. Mas se é possível distinguir entre a incorporação das crianças às tarefas da produção social, em si positiva, e a forma em que tal incorporação tem lugar sob o capitalismo, catalogada como "abominável", não é por uma ânsia *à la Proudhon* de separar o "lado bom" e o "lado mau" das coisas, mas porque por trás disso deve haver um conceito de trabalho que permita semelhante tomada de posição.

É verdade que aparece também outro argumento: quem não trabalha não come. Mas é mais do que discutível que este argumento deva, ou que sequer possa, ser aplicado às crianças, ao trabalho infantil e ao produto desse trabalho.

O conceito do trabalho em que se fundamenta esta opção não é outro que o que já vimos ao tratar da relação entre o homem e o ambiente. É o trabalho como essência distintiva do gênero humano, como relação entre o homem — sujeito — e o mundo objetivo que o rodeia, como intercâmbio entre o homem e a natureza, como síntese de pensamento e ação, de atividade física e intelectual, como modificação consciente do objeto, como *práxis*.

A divisão social e manufatureira do trabalho e o sistema do trabalho assalariado convertem o trabalho concreto do operário numa atividade limitada e unilateral em relação ao caráter universal adotado pelo desenvolvimento das necessidades humanas, das forças produtivas e do intercâmbio social. Mas uma atividade formativa que não incluísse o trabalho, seria, no pólo oposto, igualmente unilateral e limitada: seria uma atividade meramente contemplativa, ou, para sermos mais exatos, seria contemplação sem atividade, a mesma coisa que Marx reprovava a Feuerbach. Por isso o trabalho — e não uma representação fingida do trabalho, mas a atividade produtiva propriamente dita — deve ser parte integrante de toda formação.

Considerando o ensino meramente intelectual tão unilateral como o trabalho sozinho, Marx, que sempre compartilhou com Hegel a idéia de que a educação não podia ser um simples brinquedo e se opôs assim a Rousseau, Fourier e outros, cita em seu apoio "John Bellers, verdadeiro fenômeno na história da economia política, [que] viu já em fins do século XVII, com a clareza mais absoluta, a necessidade de abolir o sistema atual de educação e divisão do trabalho, sistema que engendra hipertrofia e atrofia num e noutro extremo da sociedade, embora em sentido oposto. Diz acertadamente, entre outras coisas: 'Aprender ociosamente é pouco melhor que aprender a ociosidade... O *trabalho físico* é, em sua origem, uma instituição divina... O trabalho é tão necessário para a saúde do corpo como o alimento o é para sua subsistência, pois as dores que um homem evita graças à ociosidade, encontrará na doença... O trabalho coloca azeite na lamparina da vida e o pensamento acende-a... Uma *ocupação* puerilmente *estúpida*' (afirma Bellers, cheio de pressentimentos sobre os Basedows e seus inábeis imitadores modernos) 'deixa submersas na estúpidez as mentes infantis. (*Proposals for Raising a Colledge of Industry, of all Useful Trades and Husbandry*, Londres, 1696, pp. 12, 14, 16, 18)"(41). (O princípio fundamental da pedagogia de Basedow era ensinar "não muito e prazerosamente"(42), e um de seus seguidores "modernos" — diretamente e, através de Kant, indiretamente — foi Pestalozzi, embora não possamos saber se Marx pensava nele ao escrever o trecho citado).

Se sob o capitalismo o trabalho pode se tornar em algo "abominável", isso não tem importância nenhuma para a necessidade do trabalho em geral para a formação do homem. Se a exploração capitalista do trabalho é particularmente criminosa e repugnante quando se alimenta de crianças de pouca idade, então há que lutar por sua regulamentação legal. Além disso, não é somente a forma atual do trabalho infantil, mas também a forma atual do trabalho adulto, o que deve ser abolido.

Na alternativa entre tratar inutilmente de evitar o trabalho infantil, quando a produção capitalista empurra para ele com toda sua força, e, sem se opor a ele por princípio mas ao contrário, tratar de submetê-lo a limitações legais, Marx opta pelo segundo. Em primeiro lugar porque o primeiro lhe parece utópico. Em segundo lugar, porque a exclusão das crianças do trabalho infantil fabril significaria, quando o capital domina já o conjunto da produção, sua exclusão de qualquer tipo de trabalho. Em terceiro lugar, porque não é por nada que detectou a formação da classe que irá revolucionar a sociedade, o proletariado, dentro da produção capitalista.

As *Instruções aos Delegados*... contêm a seguinte proposta: "(...) Por enquanto, somente temos que nos ocupar das crianças e jovens de ambos os sexos pertencentes ao povo trabalhador. Estes deveriam ser divididos em três *classes*, a ser tratadas de forma diferente; a primeira classe compreenderia desde os nove ao doze anos; a segunda, dos treze aos quinze; e a terceira incluiria as idades de dezesseis e dezessete anos. Propomos que o emprego da primeira classe em qualquer oficina ou trabalho doméstico seja restrito legalmente a *duas* horas, o da segunda, a *quatro*, e o da terceira, a *seis*. Para a terceira classe deve haver uma interrupção de ao menos uma hora para a comida e o descanso".(43)

Transcorrido mais de um século desde que foram escritas as *Instruções*..., esta proposta, ao menos num país capitalista avançado, pode parecer tímida: por que haveriam de trabalhar duas horas as crianças de nove aos doze anos, ou quatro de treze a quinze, quando já está proibido de trabalhar antes dos dezesseis? Sobre isto basta lembrar que então trabalhavam normalmente doze, catorze e até vinte horas em alguns ramos, que nem essas idades nem algum desses horários são hoje raros nos países do chamado "terceiro mundo", nem sequer em alguns bolsões de pobreza nos países desenvolvidos, e que hoje os jovens de dezesseis e dezessete anos já reivindicam que sua jornada de trabalho esteja legalmente limitada a seis horas de trabalho. Mas, sobretudo, há que lembrar a firme convicção de Marx de que as crianças, embora seja durante um escasso número de horas e em tarefas leves, *devem* trabalhar.

Naturalmente, trata-se de "trabalho produtivo e remunerado".(44)

Marx rejeita totalmente a assimilação de sua proposta por essa corrente pedagógica reformista e liberal que se autodenomina "escola do trabalho". O melhor exemplo disso está em sua desconformidade com as chamadas escolas "profissionais"', "politécnicas", etc. Em 1847, num texto que serviu como rascunho do que logo seria o *Manifesto*, os *Princípios do Comunismo*, Engels reclamava: "Educação de todas as crianças, a partir do momento em que possam prescindir dos cuidados maternos, em institutos nacionais e a expensas da nação. União da educação e do trabalho fabril (*Erziehung und Fabrikation zusammen*)"(45).

Nem no *Manifesto* nem em nenhuma obra posterior de Marx ou Engels se voltará a falar, em troca, de "institutos nacionais" nem de qualquer coisa similar. Não porque não deva haver instituições escolares propriamente ditas (onde seria dada uma educação literária, científica, tecnológica e física), nem porque estas instituições não devam ser financiadas pelo Estado, mas porque

não é nelas onde deve ocorrer o trabalho das crianças e jovens, mas, como já dissemos, nas próprias fábricas e oficinas normais.

No mesmo ano de 1847, num manuscrito — não editado em vida do autor — intitulado *Salário*, Marx refere-se à "*instrução*, especificamente à instrução industrial unilateral", como uma das "propostas prediletas dos burgueses"(46). Marx chama a atenção para a contradição de que a indústria moderna substitua o trabalho complexo por trabalho mais simples para o que não se precisa de instrução, para o fato de que se empregue as crianças desde os seis ou sete anos, para a ineficácia a que o sistema fabril reduz as leis escolares e para o caráter de classe da educação moral mas, antes de tudo, para o fato de que o "verdadeiro significado que tem a instrução (*Erziehung*) para os economistas filantrópicos é este: que cada operário conheça quantos ramos da produção seja possível, de modo que, se for expulso de um deles pela introdução de novas máquinas ou por mudanças na divisão do trabalho, possa encontrar facilmente colocação noutro.

"Supondo que isto seja possível: a conseqüência disso seria que, se num ramo do trabalho houvesse excesso de mão de obra, este excesso teria lugar de imediato em todos os outros ramos, e a queda do salário num ofício traria imediatamente atrás de si, mais ainda que antes, uma queda geral dos salários".(47)

Numa intervenção no Conselho Geral da Associação Internacional de Trabalhadores, em agosto de 1869, Marx deixa claro seu desapego em relação às escolas profissionais existentes: "A formação tecnológica, desejada por autores proletários, deve compensar as deficiências que surgem da divisão do trabalho, a qual impede os aprendizes de adquirirem um conhecimento profundo de seu ofício. Mas partiu-se sempre daquilo que a burguesia entende por ensino técnico e, portanto, interpretou-se-a de forma errada"(48).

Enfim, no próprio *O Capital* Marx ressalta suas diferenças com as escolas profissionais. Referindo-se às constantes mudanças nas técnicas produtivas e à mobilidade e versatilidade que exigem do operário, escreve: "Uma fase deste processo de alteração, desenvolvida de uma maneira natural sobre a base da grande indústria, constituem as escolas politécnicas e agrônomas; outra, as *écoles d'enseignement profesionalle*, nas quais os filhos dos operários recebem alguma instrução em tecnologia e no manejo prático dos diversos instrumentos de produção. Se a legislação fabril, essa primeira concessão penosamente arrancada do capital, não vai além de combinar o ensino elementar com o trabalho nas fábricas, não há dúvida alguma de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária também conquistará o devido lugar para o ensino tecnológico — teórico e prático — nas escolas operárias"(49).

O motivo pelo qual Marx se esforça em delimitar sua proposta das "escolas profissionais" existentes é múltiplo, e pode ser inferido em outros contextos. Em primeiro lugar, como já vimos, Marx não coloca a relação

entre educação e trabalho como uma incorporação artificial deste, tanto em forma de brinquedo como por uma ética de sacrifício, às escolas: coloca-o em termos de participação real, embora seja limitada e gradual, de crianças e jovens nas tarefas produtivas. Em segundo lugar, a polivalência relativa que essas escolas profissionais oferecem está muito longe ainda da instrução politécnica e do aprendizado elementar de "todos" os ofícios por ele preconizado. Em terceiro lugar, como veremos mais adiante, Marx desconfia radicalmente da formação cívica, política e moral que podem receber crianças e jovens nas escolas, tanto particulares ou religiosas como públicas, de qualquer das instituições estatais. Além disso, obviamente, o ensino tecnológico que Marx reclama há de ser muito mais amplo, como se percebe pela anterior citação d'*O Capital*.

Vale a pena citar aqui, embora seja um tanto extensa, uma passagem d'*O Capital* em que Marx se estende um pouco sobre as excelências da combinação entre ensino e trabalho produtivo e as perspectivas que abre em sua opinião:

"Embora, tomadas em conjunto, as *cláusulas educacionais* da lei fabril sejam mesquinhas, proclamam o *ensino elementar* como *condição obrigatória do trabalho*. Seu sucesso demonstra, em primeiro lugar, a possibilidade de combinar a instrução e a ginástica com o trabalho manual, e portanto também a de combinar o trabalho manual com a instrução e a ginástica. Os inspetores fabris logo descobriram, pelas declarações testemunhais dos professores de escola, que os meninos das fábricas, embora só desfrutassem da metade do ensino, aprendiam tanto como os alunos normais que assistiam à aula todo o dia, e seguidamente mais que estes. "A coisa é simples. Os que só assistem meio dia às aulas estão sempre dispostos e quase sempre em condições e com vontade de receber o ensino. O sistema de *metade trabalho e metade escola* torna cada uma das duas ocupações em descanso e divertimento em relação à outra; em conseqüência, ambas são muito mais adequadas para a criança do que a duração ininterrupta de uma das duas. A um rapaz que desde cedo pela manhã está sentado na escola, especialmente quando o tempo é quente, é impossível que possa rivalizar com outro que volte alegre e divertido de seu trabalho". (*Reports of the Children's Emplayment Comission*, 31-X-1865, pp. 118, 119). Mais documentação sobre esse particular encontra-se no discurso pronunciado por Senior no congresso sociológico de Edimburgo, em 1863. Aqui Senior mostra ademais, entre outras coisas, como a jornada escolar prolongada, unilateral e improdutiva a que estão submetidos os filhos das classes médias e superiores, aumenta inutilmente o trabalho do professor, "enquanto dilapida não apenas em vão, como também de maneira absolutamente nociva, o tempo, a saúde e a energia das crianças" (*Report of the Social Science Congress at Edinburgh*, outubro de 1863, p. 66). Do *sistema fabril*, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o germe da *educação do futuro*, que combinará para *todas* as crianças, a partir de certa idade, o *trabalho produtivo* com *a educação e a ginástica*, não só como método

de aumentar a produção social, mas também como único método para a produção de homens desenvolvidos de maneira multifacetada"(50).

Uma visão igualmente entusiástica já tínhamos encontrado na *Crítica do Programa de Gotha*: "a combinação do trabalho produtivo com o ensino desde uma tenra idade é um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual".(51)

Com alguma variação de estilo, esta é a fórmula que propõem Marx e Engels cada vez que têm de dizer no que deve consistir a educação. Nos *Princípios do Comunismo*, Engels reclama, como acabamos de ver, a "união entre o ensino e o trabalho fabril". Um ano mais tarde, em 1848, o *Manifesto Comunista* propõe, como décima entre as medidas "suscetíveis, sem dúvida, de serem aplicadas em caráter mais ou menos geral": "Educação pública e gratuita de todas as crianças. Proibição do trabalho infantil sob sua forma atual. Sistema combinado da educação com a produção material, etc."(52). As *Instruções*... referem-se à "combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica".(53)

Como acabamos de ver, o outro extremo da combinação de trabalho produtivo e ensino, o "ensino" ou a "educação", divide-se por sua vez em três componentes. N'*O Capital*, Marx referia-se simplesmente à "instrução e à ginástica"(54). Nas *Instruções*..., escritas no mesmo ano de publicação do livro I d'*O Capital*, 1867, é onde podemos achar uma descrição mais completa:

"Por educação entendemos três coisas:

"Primeiro: *Educação mental.*

"*Segundo: Educação física*, tal como a proporcionada pelas escolas de ginástica ou pelos exercícios militares.

"Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmita os princípios gerais de todos os processos produtivos e, simultaneamente, inicie a criança ou jovem no uso e manejo prático das ferramentas elementares de todos os ofícios".(55)

Dois anos mais tarde, enfim, podemos ler nas atas de uma reunião do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores: "O cidadão Marx diz que estamos de acordo sobre determinados pontos. A discussão começou com a proposta de ratificar a resolução de Genebra, que pede que se una o ensino intelectual com o trabalho físico, os exercícios ginásticos e a formação tecnológica. Não se formulou nenhuma oposição contra isto".(56)

A "educação mental" ou "formação intelectual" aparece, pois, de forma diferenciada nas *Instruções*... e no discurso ante o Conselho Geral, mas não n'*O Capital*. A "ginástica" ou "educação física", assim como a "instrução" ou "formação tecnológica", aparecem nos três textos citados. Os demais textos em que se propõe a combinação entre ensino e trabalho produtivo — noutros lugares d'*O Capital*, nos *Princípios do Comunismo* (de Engels), no *Manifesto* e na *Crítica do Programa de Gotha* —, não fazem a divisão.

A polêmica que ocorreu nos primeiros anos da revolução russa, entre a opção programática do partido bolchevique pelo ensino politécnico e a necessidade prática de uma formação profissional especializada e acelerada traduziu-se numa exegese detalhada e diferenciada destes textos para fins da discussão. No entanto, parece claro — e esta é nossa opinião — que não há motivo algum para tratar de contrapor certas formulações a outras nem para proceder a uma análise pormenorizada dos termos empregados em cada caso. Com maior ou menor precisão estão sempre presentes os três elementos: formação intelectual, instrução tecnológica e educação física.

O que seja a educação física, obviamente, é algo que não necessita de nenhuma explicação. Basta notar que sua presença, além da idéia geral de um desenvolvimento físico e intelectual harmônico ou da necessidade de preparação para o esforço produtivo responde também, e num sentido mais imediato, ao fato de que a má saúde, a fraqueza, o raquitismo, as mal-formações físicas, etc., eram na época um verdadeiro problema de massas devido, com outras causas, às excelências da exploração do trabalho infantil. Já n'*A Ideologia Alemã* Marx demonstrava a Stirner que "todos estes fenômenos de raquitismo que se dão sob as condições sociais que imperaram até aqui são um fenômeno histórico e podem, portanto e pela mesma razão, eliminar-se historicamente"(57). Que este problema estava bem presente na mente de Marx, testemunha-o também a profusão com que aparece denunciado na parte de sua obra principal, *O Capital*, dedicada ao trabalho infantil.

Quanto à instrução tecnológica, não há dúvida de que Marx emprega o vocábulo "tecnologia" e seus derivados no mesmo sentido que o faríamos nós hoje. Nos *Grundrisse*, por exemplo, define-se a tecnologia como a "aplicação da ciência à produção" ("... o estado geral da ciência e do progresso da tecnologia, ou da aplicação desta ciência à produção")(58), e n'*O Capital* fala-se da "aplicação tecnológica consciente da ciência"(59). No que possam se traduzir, concretamente, os "princípios gerais de todos os processos produtivos" e as "ferramentas elementares a todos os ofícios" a que alude a passagem das *Instruções*... citada mais acima é algo que não deve nos preocupar aqui, embora tenha sido às vezes um quebra-cabeças para alguns pedagogos reformadores.

Da referida passagem já se depreende que a formação tecnológica há de ser igualmente *politécnica*, e que seu objetivo é duplo: que o trabalhador conheça os fundamentos técnicos de *seu* trabalho e que conheça outro tanto, até onde for possível, do *conjunto* da produção. Trata-se de ampliar seus conhecimentos sobre a produção em profundidade e em extensão. Num capítulo anterior já tratamos em detalhe dos efeitos da divisão manufatureira e industrial do trabalho sobre o desenvolvimento do trabalhador, e é contra estes efeitos, precisamente, que se dirige a instrução tecnológica, como Marx indica no seu discurso ante o Conselho Geral: "A formação tecnológica, desejada por autores proletários, deve compensar deficiências que surgem da divisão do trabalho, o que impede os aprendizes de adquirirem um conhecimento profundo de seu ofício".(60)

A formação intelectual, para terminar, como distinta da instrução tecnológica, não é definida nem bem nem mal em lugar nenhum, mas podemos dizer ao menos o que não é. Não é a instrução técnica, tecnológica, etc., como é óbvio, mas também parece excluir uma boa parte do que nas escolas tradicionais se entende por aprendizagem intelectual. Exclui, por exemplo, a economia política e qualquer outra matéria que admita "uma interpretação de partido ou de classe", como sabemos pela oposição expressada por Marx no Conselho Geral frente a uma proposta de incluir a primeira matéria citada no programa escolar. "Unicamente", prossegue Marx, "matérias tais como as ciências naturais, a gramática, etc. podem ser ensinadas na escola". O resto do ensino intelectual "os jovens devem receber dos adultos, na luta cotidiana pela vida"(61). Aqui surge claramente a idéia da neutralidade da escola, ou ao menos de um certo tipo de neutralidade, mas isto trataremos melhor no capítulo seguinte. Em todo caso, já sabemos que o ensino intelectual *na escola* se refere exclusivamente às "ciências naturais, à gramática, etc.".

Sem dúvida o aspecto mais problemático da proposta marxiana, ao menos quando se trata de pô-la em prática, e não simplesmente de discutir entre possíveis variantes teóricas, é, não a introdução do trabalho no processo formativo, mas a materialização dessa firme vontade de formação multilateral e universalista que representa a exigência de uma instrução politécnica. Este problema, como acabamos de assinalar, deu-se com a máxima agudeza nos primeiros anos da Rússia revolucionária, de 1917 a 1929, mas sobretudo até 1921.

O Comissariado do Povo para a Instrução (*Narkomprós*) presidido por Lunacharsky, fez sua desde o princípio as idéias de uma Escola Única do Trabalho baseada, entre outras coisas, na formação politécnica, ao menos até o final do ensino secundário. O trabalho desempenhava um papel essencial no processo educativo, tanto nas granjas ou oficinas das próprias escolas como mediante o acesso das crianças e jovens às fábricas, mas se dava toda a ênfase do mundo a que este trabalho produtivo não deveria perder nunca sua função e sua direção pedagógica. Estes princípios estão na *Declaração Sobre a Escola Única do Trabalho*, elaborada pelo próprio Lunacharsky(62). O Comissariado, portanto, opunha-se abertamente às escolas e institutos gremiais, técnicos e profissionais, isto é, a qualquer ensino especializado antes de finalizar o ciclo secundário. "Fechai as escolas profissionais e utilizai seu equipamento para criar a Escola do Trabalho", era sua palavra de ordem.(63)

Mas a situação econômica especialmente grave da nova Federação das Repúblicas Socialistas Soviéticas, devastada por anos de guerra, revolução e intervenção exterior, fez com que desde o começo existissem também fortes pressões a favor do ensino técnico especializado. Como é natural, essas pressões vinham fundamentalmente dos organismos mais diretamente responsabilizados pelas questões econômicas, como o Conselho Pan-russo dos Sindicatos, os comissariados econômicos ou a comissão Trotsky para o recrutamento de mão de obra e, claro, das próprias escolas de técnicos e engenheiros — neste caso por razões bem mais corporativas —.

Na realidade, o próprio *Narkomprós* nunca teve o poder necessário para pôr de pé seu projeto de Escola do Trabalho, pois a maior parte das escolas profissionais herdadas da Rússia pré-revolucionária pertenciam e continuaram pertencendo a outros comissariados, como os de Comércio e Indústria, Comunicações, Agricultura, etc. Por outro lado, o próprio *Narkomprós*, prudentemente, reconhecia que enquanto houvesse uma demanda popular de tais escolas "estamos obrigados a manter (a escola profissional) onde existe; e onde não, a criá-la"(64). Em todo caso, em princípios de 1920 o *Narkomprós* pregava mais ou menos voluntária ou forçadamente um acordo com a comissão Trotsky para que a especialização ocorresse a partir dos quatorze anos de idade, quer dizer, na segunda parte do ensino secundário e, claro, no superior.(65)

Partidários do ensino técnico, enfim, não faltaram no âmbito do aparelho educativo e do próprio *Narkomprós*. Foram-no sempre o Comissariado da Educação do distrito mais importante, o de Petrogrado, sob a presidência do engenheiro F. F. Shu, o departamento de educação de Moscou, encabeçado por P. V. Pozner e N. Lepeshinsky, o I Congresso Pan-russo de Educação, o Comitê Central do Ensino Profissional Técnico do *Narkomprós (Glavprofobr)*, a seção de ensino profissional do Comissariado presidida por F. V. Lengnik, etc.

Lenta, mas progressivamente, os partidários da especialização foram ganhando a batalha, embora nos primeiros anos nunca se renunciasse à necessidade de oferecer aos jovens uma base politécnica nem se deixasse de ver a especialização na metade do ciclo secundário como um mal imposto pela desastrosa situação econômica que o regime revolucionário teve de enfrentar.

Em 1920, Lunacharsky descrevia assim esta luta:

"Compreendemos que a arruinada economia russa necessita de especialistas. Mas nós, como socialistas que defendemos os direitos da individualidade dos trabalhadores contra os fatores que tratavam de sufocá-los sob o capitalismo, não podemos senão protestar quando vemos que a nova fábrica comunista apresenta, nestes anos duros, a mesma tendência.

"Portanto, é inevitável que deva haver uma espécie de luta entre os marxistas que compreendem todas as necessidades do momento atual, as necessidades de esgotar todas as nossas forças, de nos afastarmos de nossos ideais em vista das necessidades do momento, e aqueles outros marxistas que, apesar de tudo, não podem permitir que estes tempos difíceis pisoteiem as flores das primeiras esperanças do proletariado e da juventude proletária, sua primeira oportunidade de desenvolvimento humano versátil (...)."(66)

Notas de Referência

1 — K. Marx, *Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política (Borrador)*, Vol. II, pp. 119-120; edição a cargo de José Aricó, Miguel Murmis e Pedro Scaron, tradução de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madri, 2º edição, 1972.

2 – K. Marx, *El Capital, cit.*, livro III, Vol. VIII, p. 1044; edição e tradução de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madri, 2º edição, 1981.
3 – K. Marx, *Manuscritos: Economía y Filosofía*, p. 109; tradução de Francisco Rubio Leorente, Alianza, Madri, 6º edição, 1977.
4 – K. Marx, *Trabajo Asalariado y Capital*, pp. 26-27; tradução da "redação da editora", Aguilera, Madri, 1968.
5 – K. Marx, *O Capital, loc. cit.*
6 – A. Schmidt, *El Concepto de Naturaleza en Marx*, p. 158, tradução de Julia M. T. Ferrari de Prieto e Eduardo Prieto, Siglo XXI, Madri, 2º edição, 1977.
7 – F. Engels, *Anti-Dühring*, p. 307; tradução de José Verdes Montenegro y Montoro, Ayuso, Madri; 3º edição, 1978.
8 – *Ibid.*, pp. 317-318.
9 – K. Marx, *Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política, cit.*, Vol. II, pp. 236-237.
10 – K. Marx, *Manuscritos: Economia e Filosofia, cit.*, p. 61.
11 – K. Marx, *Salario, Precio y Ganancia*, p. 74; tradução da "redação da editora", Aguilera, Madri, 1968.
12 – *Cf.*, K. Marx, *O Capital, cit.*, livro III, Vol. VIII, pp. 1042-1043.
13 – K. Marx, *Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política, cit.*, Vol. II, p. 232.
14 – K. Marx, *O Capital, cit.*, livro I, Vol. II, p. 643.
15 – K. Marx, *Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política, cit.*, Vol. I, pp. 352-353, nota.
16 – *Ibid.*, Vol. II, p. 232.
17 – *Ibid.*, Vol. II, pp. 227-229.
18 – E. Mandel, *La Formación del Pensamiento Económico de Marx*, p. 126; tradução de Francisco Gonzáles Aramburu, Siglo XXI, Madri, 6º edição, 1974.
19 – K. Marx, *O Capital, cit.*, livro I, Vol. II, pp. 642-643.
20 – *Ibid.*, pp. 480-481. *Cf.*, também K. Marx, *Miseria de la Filosofía*, tradução de Dalmacio Negro Pavón, Aguilar, Madri, 2º edição, 1973,p. 201; *Manuscritos: Economia e Filosofia, cit.*, p. 158 e *O Capital, cit.*, livro III, Vol. VI, p. 298.
21 – *Cf.*, F. Engels, *Esbozo de Crítica de la Economía Política*, em K. Marx. A. Ruge e outros, *Los Anales Franco-alemanes*, edição e tradução de J. M. Bravo, Martínez Roca, Barcelona, 1970, pp. 117-147, particularmente p. 124.
22 – *Cf.*, F. Engels,*La Situación de la Clase Obrera en Inglaterra*, pp. 172, 176-221, 223, 226-230, 239-242, 244, 275-286; tradução anônima, edição de Lorenzo Díaz, Akal, Madri, 1976.
23 – *Cf., Ibid.*, pp. 204, 206-209.
24 – *Cf., ibid.*, pp. 235, 237, 239, 242, 284, 323-326.
25 – K. Marx, *O Capital, cit.*, livro I, Vol. I, pp. 292-318 e 335-365.
26 – *Ibid.*, livro I, Vol. II, pp. 480-490, 563-572 e 585-610.
27 – *Ibid.*, livro I, Vol. III, pp. 839-891.
28 – *Ibid.*, pp. 938-951.
29 – K. Marx e F. Engels, *El Manifiesto Comunista*, p. 95; tradução de W. Roces, Ayuso, Madri, 1974.
30 – K. Marx, *Instructions for Delegates to the Geneva Congress*, em *The First International and After*, p. 88; edição de David Fernbach de acordo com o texto do folheto *The International Working Men's Association. Resolutions of the Congress of Geneva, 1866*, Londres, 1869, Penguin-New Left Books, Harmondsworth, 1974.
31 – K. Marx, *Crítica del Programa de Gotha*, pp. 44-45; tradução espanhola do Instituto de Marxismo-Leninismo, 1953, Aguilera, Madri, 4º edição, 1971.
32 – Jacques Freymond, editor, *La Primera Internacional*,Vol. I, p. 105, texto extraído do *Courrier International*; tradução de M. Pellecín Lancharro, Zero, Bilbao, 1973.

33 – *Loc. cit.*, também p. 145.
34 – *Ibid.*, Vol. I, pp. 318-320.
35 – *Ibid.*, Vol. I, pp. 322.
36 – *Cf.*, por exemplo, *ibid.*, Vol. I, pp. 323-324.
37 – *Cf.*, K. Marx e F. Engels, *La Sagrada Familia*, tradução de Carlos Liache, Claridad, Buenos Aires, 2º edição, 1971, p. 222; K. Marx, *Manuscritos: Economía y Filosofía, cit.*, p. 142 e a carta a Kugelmann, de 12 de dezembro de 1868, em *Cartas a Kugelmann*, tradução de Giannina Bartarelli, Instituto Cubano del Libro, Havana, 1975, p. 122.
38 – K. Marx, *Cartas a Kugelmann, cit.*, p. 122.
39 – De um manuscrito de Laura Marx, citado por Erich Fromm em *Marx y su Concepto del Hombre*, tradução de Julieta Campos, Fondo de Cultura Económica, México, 6º reimpressão, 1975, p. 266.
40 – K. Marx, *Cartas a Kugelmann, cit.*, p. 119.
41 – K. Marx, O Capital, cit., livro I, Vol. II, p. 595 em nota.
42 – Citado por N. Abbagnano e A. Visalberghi, *Historia de la Pegagía*, p. 411; tradução de Jorge Hernández Campos, Fondo de Cultura Económica, Madri, 3º reimpressão, 1976.
43 – K. Marx, *Instructions for Delegates to the Geneva Congress, cit.*, p. 88.
44 – *Ibid.*, p. 89.
45 – K. Marx e F. Engels, *Werke*, Vol. IV, p. 373; Dietz Verlag, Berlim, 1977.
46 – K. Marx e F. Engels, *Werke, cit.*, Vol. VI, p. 545.
47 – *Ibid.*, p. 546.
48 – Citada em M. A. Manacorda, *Marx y la Pedagogía Moderna*. p. 99; tradução de Prudenci Comes, Oikos-tau, Barcelona, 1969.
49 – K. Marx, *O Capital, cit.*, livro I, Vol. II, p. 594.
50 – K. Marx, *O Capital cit.*, livro I, Vol. II, pp. 588-589.
51 – K. Marx, *Crítica do Programa de Gotha, cit.*, pp. 44-45.
52 – K. Marx e F. Engels, *O Manifesto Comunista, cit.*, p. 95; o "etc." é literal, dos autores.
53 – K. Marx, *Instructions for Delegates to the Geneva Congress, cit.*, p. 89.
54 – K. Marx, *O Capital, cit.*, livro I, Vol. II, p. 588.
55 – K. Marx, *Instruction for Delegates to the Geneva Congress, cit.*, p. 89.
56 – Ata recolhida em M. A. Manacorda, *Marx e a Pedagogia Moderna, cit.*, p. 99.
57 – K. Marx e F. Engels, *La Ideología Alemana*, p. 508; tradução de Wenceslao Roces, Grijalbo, Barcelona, 4º edição, 1972.
58 – K. Marx, *Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política (Rascunho), cit.*, Vol. II, p. 228.
59 – K. Marx, *O Capital, cit.*, livro I, Vol. III, p. 953.
60 – Recolhido em M. A. Manacorda, *Marx e a Pedagogia Moderna, cit.*, p. 99.
61 – *Ibid.*, p. 100.
62 – *Cf.*, Sheila Fitzpatrick, *Lunacharsky y la Organización Soviética de la Educación y de las Artes (1917-1921)*, p. 52; tradução de Antonio J. Desmonts, Siglo XXI, Madri, 1977.
63 – *Ibid.*, p. 81.
64 – Informe do *Narkomprós, Sobre as Tarefas do Ensino Técnico Profissional na Rússia*, citado em *ibid.*, p. 81.
65 – *Cf., ibid.*, pp. 88 e ss.
66 – Lunacharsky, *Sobre o Ensino Público*, citado em *ibid.*, p. 90.

X

O MOVIMENTO OPERÁRIO, O ESTADO E A EDUCAÇÃO

As reivindicações sobre o ensino formuladas por Marx são o resultado de um cuidadoso equilíbrio entre o reconhecimento da centralização do Estado e a exigência de que o movimento operário mantenha sua autonomia. De acordo com o *Manifesto Comunista*, "o poder político não é, a rigor, mais do que o poder organizado de uma classe para a opressão da outra"(1). Não é qualquer poder político que é válido para a dominação de qualquer classe: duas das obras não econômicas mais importantes de Marx — embora raramente tenham recebido a atenção que merecem —, a *Crítica da Filosofia do Estado de Hegel* e *A Questão Judaica*, dedicam-se em grande parte a mostrar que a forma moderna, representativa ou democrática do Estado é precisamente sua forma *burguesa*, o que significa, *ao contrário*, que não é esta a forma em que o proletariado poderá e deverá basear sua dominação (este não é o lugar adequado para argumentar isto, que se argumenta por si só nos textos citados — e esta é a razão pela qual o marxismo reformista prefere deixá-los de lado como filigranas filosóficas do "jovem Marx").

Mas essa caracterização de classe do Estado não supõe a negação de seu papel como *cenário* da luta de classes — ou, se se prefere, de suas manifestações políticas. Ao mesmo tempo que instrumento de dominação de uma classe, o Estado moderno é a negação ideal da luta de classes e a síntese da sociedade sobre a qual se assenta. Como para Hegel e os hegelianos, para Marx o Estado encarna de algum modo o conjunto social frente a cada uma das partes, mesmo que seja em forma abstrata. Toda luta por uma transformação social global deve desembocar necessariamente no problema do po-

der político. Mas, ao contrário dos jovens hegelianos (vimos no segundo capítulo, a propósito da polêmica entre Marx e Ruge sobre a revolta dos tecelões da Silésia), para Marx o proletariado não necessita renunciar à sua identidade como classe para se tornar o motor da mudança social. Ao contrário, é a classe que em si mesma representa a negação global da ordem social existente, a classe cujo interesse particular coincide com o interesse geral da sociedade.

Em sua carta a Bolte, de 23 de novembro de 1871, Marx escreve: "Todo movimento em que a classe operária se apresente *como classe* contra as classes dominantes e tente vencê-las por meio da pressão exterior, é um movimento político. Por exemplo, a tentativa numa fábrica particular ou mesmo numa indústria particular, de obrigar os capitalistas a encurtarem a jornada de trabalho mediante greves etc., é um movimento puramente econômico. Em troca, o movimento que tem por objetivo fazer aprovar uma *lei* que estabeleça a jornada de oito horas etc., é um movimento *político*. E desta maneira, a partir dos diferentes movimentos econômicos dos operários, surge em todos os lugares um movimento *político*, quer dizer, um movimento *de classe*, que tem por objetivo impor seus interesses de forma geral, numa forma que possui uma força de compulsão para toda a sociedade".(2)

No terreno mais geral, Marx define sua posição em relação ao problema do Estado tanto frente aos anarquistas como frente a Lassalle e seus seguidores na Alemanha. Ignorantes uns e outros de seu caráter de classe, os primeiros consideravam o Estado *tout court*, em qualquer de suas formas históricas reais ou possíveis, como um instrumento de opressão geral e indiscriminada; os segundos, em troca, como ente criado acima das classes e que pode vir em socorro de qualquer uma delas e deve fazê-lo em socorro das classes trabalhadoras, coisa que Lassalle esperava inclusive do Estado burocrático-policial-militar de Bismarck.

No plano mais imediato, Marx trata de pôr-se em guarda contra qualquer gênero de ilusões no Estado capitalista e contra o reforço de seu poder através da reivindicação de sua maior intervenção na marcha da sociedade; e, por outro lado, busca que os mil movimentos isolados se unifiquem num só movimento de conjunto e as lutas parciais frente a cada capitalista em lutas gerais frente ao Estado, ou, para dizer de outro modo, que os operários, "aliem suas cabeças" e "imponham *como classe* uma lei estatal"(3) cada vez que isto seja possível.

Nesse aspecto mais parcial constituído pelo ensino, combinam-se em Marx a caracterização geral do Estado como instrumento de classe, a firme convicção de que não pode deixar de tratar de empregar o ensino para seus próprios fins, a crença de que a existência da escola como ramo separado dentro da divisão do trabalho comporta necessariamente uma visão ideológica da realidade e uma profunda desconfiança frente aos horizontes ideológicos da pequena burguesia e, em particular, dessa parte da mesma que são os professores da época.

Em contrapartida, não só consideram os trabalhadores como classe social menos presa, em última instância, aos preconceitos do período e chamada a pô-los em questão com base na sua própria prática cotidiana — enquanto classe em conflito com o capital e sua ordem social —, como vê com verdadeiro entusiasmo os progressos que alguns grupos de operários levam a cabo no terreno cultural. Não chegam a se encontrar em Marx os acesos elogios de Engels à "cultura instintiva" dos trabalhadores(4), mas sim, mais moderados. Fala-nos com eloqüência sobre "o estudo, a sede de se instruir, a energia moral, o infatigável desejo de desenvolvimento que anima os operários franceses e ingleses desse movimento"(5)

Um sinal deste equilíbrio mais bem sucedido de Marx pode ser visto no fato de que, embora compartilhe com Engels a hostilidade para com os advogados, professores , etc., que de forma oportunista aderem ao movimento operário e às organizações social-democráticas(6), nele é muito menos obsessiva. (Também deve-se dizer em favor do equilíbrio de Engels que não era menos hostil para com os antigos operários transformados em "literatos profissionais".(7))

Mas vamos diretamente ao que nos interessa.

A idéia de que existem, em matéria de educação, certos direitos dos filhos contrapostos aos supostos direitos dos pais que ainda hoje alimentam toda a demagogia sobre a "liberdade de ensino" não é precisamente um invento de Marx. Deixando de lado a educação cívica praticada pelas cidades-repúblicas da Antigüidade — onde se tratava, antes, dos direitos da sociedade frente aos pais — encontra sua máxima expressão política e falta pouco para se tornar realidade prática com os revolucionários franceses. O projeto de organização da instrução pública elaborado por Lepelletier, que contou na Convenção com o apoio de Robespierre, postulava o internamento obrigatório de todas as crianças, desde os 5 aos 12 anos, em colégios organizados e dirigidos pelo Estado(8). Saint-Just, para darmos outro exemplo, pretendia o mesmo desde os 5 aos 16 ou aos 21 anos(9). O próprio Hegel, como vimos, defendia a idéia de que o Estado era o encarregado de defender o direito dos filhos frente aos pais se fosse preciso.

Para os revolucionários franceses, tratava-se de arrancar os futuros cidadãos da influência dos antigos preconceitos, especialmente os religiosos, e inculcar-lhes o amor à república. Para Hegel, da famosa personificação da razão no Estado, em especial no Estado prussiano, e sua superioridade frente ao parcial e contingente etc.

Para Marx a coisa é muito mais simples, já que não pretende que o ensino em si sirva para inculcar o amor a nada nem para seguir velozmente as escarpas da autoconsciência. Trata-se, simplesmente, de responder à realidade da exploração do trabalho infantil e assegurar a todos um mínimo de formação e uma certa proporção entre trabalho manual e trabalho intelectual. "O *direito* das crianças e jovens", escreve nas *Instruções aos Delegados para o Congresso de Genebra*, "deve ser defendido". São incapazes de atuar por si mesmos. Portanto, é um dever da sociedade atuar em seu nome".(10)

No mesmo sentido expressa-se n"*A Ideologia Alemã*, onde polemiza com ironia contra Stirner: "Um ianque chega na Inglaterra, descobre que um juiz de paz lhe impede de açoitar seu escravo e exclama, com grande indignação: *Do you call this a land of liberty, where a man can't larrup his nigger?* (Vocês chamam de livre este país onde a gente não pode surrar seu negro?). São Sancho (Stirner) aqui se mostra ridículo (...) Considera como uma abolição dos 'direitos dos homens' o fato de que se façam valer os 'direitos iguais por natureza' dos filhos frente aos pais, de que se conceda tanto aos filhos como aos pais o *mesmo* direito humano".(11)

Não se trata de nenhuma tomada de posição abstrata sobre quem é titular de que direitos, mas do corolário necessário da análise da tendência da indústria a incorporar trabalho infantil que examinamos no capítulo anterior. Trata-se de se opor sobretudo à voracidade das máquinas e de seus proprietários, mas também aos pais "miseráveis e degradados" que atiram seus filhos no trabalho fabril ou esgotam-nos na indústria domiciliária. Trata-se "unicamente dos antídotos mais indispensáveis contra as tendências de um sistema social que degrada o trabalhador até torná-lo um mero instrumento da acumulação do capital e transforma os pais, pela necessidade, em escravagistas, em vendedores de seus próprios filhos"(12), afirma nas *Instruções*.

N'*O Capital*, deixa clara sua consciência dos preconceitos que qualquer defesa dos direitos infantis vai enfrentar, mas não se afasta por isso: "Enquanto a legislação fabril regula o trabalho em fábricas, manufaturas etc., esse fato aparece apenas, antes de tudo, como intromissão nos direitos de exploração exercidos pelo capital. Pelo contrário, toda regulamentação da chamada *industria domiciliária* apresenta-se de imediato como usurpação da *patria potestas* — isto é, interpretando-a modernamente, da *autoridade paterna* —, um passo frente ao qual o melindroso parlamento inglês fingiu hesitar durante longo tempo. No entanto, a força dos fatos forçou por fim reconhecer que a grande indústria tinha dissolvido, junto ao fundamento econômico da família tradicional e ao trabalho familiar correspondente a esta, inclusive os antigos vínculos familiares. Era necessário proclamar *o direito dos filhos*"(13). Citando a *Children's Employment Commission* inglesa: "as crianças e adolescentes têm o direito de que a legislação proteja-os contra esse abuso da autoridade paterna que destrói prematuramente sua força física e os degrada na escala dos seres morais e intelectuais"(14). "Não foi, no entanto", acrescenta Marx, "o abuso da autoridade paterna o que criou a exploração direta ou indireta das forças de trabalho imaturas pelo capital, mas, ao contrário, foi o modo capitalista de exploração que converteu a autoridade paterna num abuso, ao abolir a base econômica correspondente à mesma.(15)

Parece evidente que Marx faria extensível à educação a mesma exigência que propunha, em carta a Kugelmann, sobre a redução da jornada de traba-

lho: "Quanto à lei sobre as fábricas (...) exijo que emane do Estado, e a quero *coercitiva*, não só em relação aos fabricantes, como também aos próprios operários".(16)

Um raciocínio parecido encontra-se já no *Manifesto Comunista*:

"Por acaso nos censurais que aspiremos a abolir a exploração dos filhos por seus pais? Sim, é certo, aspiramos a isto.

"Mas é, dizeis, que pretendemos destruir a intimidade da família, suplantando a educação doméstica pela social.

"Por acaso vossa própria educação também não está influenciada pela sociedade, pelas condições sociais em que se desenvolve, pela intromissão mais ou menos direta nela da sociedade através da escola etc.? Não são precisamente os comunistas que inventam essa intromissão da sociedade na educação; o que eles fazem é modificar o caráter que hoje tem e subtrair a educação à influência da classe dominante.

"Estes tópicos vulgares da família e da educação, da intimidade das relações entre pais e filhos, são tanto mais grotescos e desavergonhados quanto mais a grande indústria vai desfazendo os laços familiares dos proletários e convertendo os filhos em simples mercadorias e meros instrumentos de trabalho".(17)

A quem diz respeito esta proposta? Aos filhos dos trabalhadores ou aos de todas as classes sociais? Nas *Instruções* restringe-se de maneira explícita — ao menos no imediato — aos filhos dos trabalhadores. Depois de louvar a tendência do capitalismo de incorporar as crianças ao trabalho produtivo, Marx acrescenta: "Num estado racional da sociedade *qualquer criança*, a partir dos nove anos, deveria se tornar um trabalhador produtivo (...) De qualquer forma, por enquanto devemos nos limitar às crianças e jovens de ambos os sexos pertencentes à classe trabalhadora. (...) Se as classes médias e altas não cumprem com seus deveres para com sua descendência, é culpa deles. Ao compartilhar os privilégios destas classes, a criança é condenada a sofrer também seus preconceitos"(18). (Esclareçamos, embora não seja necessário, que o "estado racional da sociedade", obviamente, é o socialismo ou o comunismo, a ênfase na expressão "qualquer criança" é de Marx e os "preconceitos" a que alude consistem fundamentalmente na rejeição do trabalho manual).

Na *Crítica do Programa de Gotha* irrita-se com a reivindicação de uma "educação popular geral e igual a cargo do Estado": *"Educação popular igual?* Que se entende por isto? Acredita-se que na sociedade atual (que é da que se trata), a educação pode ser *igual* para todas as classes? Ou o que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a se conformar com a modesta educação que dá a escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado, como também do camponês?".(19)

No *Manifesto*, em troca, proclama-se a "educação pública e gratuita de todas as crianças", e a todos parece atingir também o "sistema combinado da educação com a produção material etc.".(20)

Definitivamente, nos dois primeiros escritos que acabamos de citar, pretende-se falar somente da educação dos filhos dos trabalhadores. A mesma atitude Marx adota em suas intervenções no Conselho geral da Associação Internacional dos Trabalhadores, quando rejeita a introdução da economia política nas escolas em função de que os jovens devem aprender, tanto esta como outras matérias suscetíveis de uma interpretação de classe, em contato com os operários adultos. No *Manifesto*, pelo contrário, a proposta é dirigida a todos, embora não se possa afirmar taxativamente que fique descartada uma interpretação mais restritiva.

Os motivos desta aparente divergência são simples. Tanto a crítica do programa de unificação do partido alemão como as *Instruções* ou os discursos no Conselho Geral se situam no marco *desta* sociedade e propõem reformas exigíveis *dentro* dela. O *Manifesto*, em troca, alude às medidas "suscetíveis, sem dúvida, de serem aplicadas em caráter mais ou menos geral, segundo os casos", depois da conquista do poder pelo proletariado e no início da revolução comunista(21). A questão fica mais esclarecida por Engels, quando referindo-se à Associação Internacional dos Trabalhadores — no prólogo à edição alemã de 1890 do *Manifesto* —, escreve: "O fim desta organização era fundir todas as massas operárias militantes da Europa e América num grande corpo de exército. Por isso este movimento não podia *partir* dos princípios assentados no *Manifesto*. O único remédio era lhe dar um programa que não cerrasse fileira com as *trade unions* inglesas, os proudhonianos franceses, belgas, italianos e espanhóis nem com os partidários de Lassalle na Alemanha".(22)

De resto, é preciso ter em conta que provavelmente o parágrafo do *Manifesto* representa uma posição conciliatória em relação ao projeto original de Engels, os *Princípios do Comunismo*, onde se propõe a "educação de todas as crianças, a partir do momento em que possam prescindir dos primeiros cuidados maternos, em institutos nacionais e a cargo da nação"(23). O *Manifesto* prescinde da carga jacobina da proposta de Engels, deixando de lado a expressão: "a partir do momento em que possam prescindir dos primeiros cuidados maternos" (o que, diga-se de passagem, parece condenar as mães a se ocuparem *forçosamente* da educação das crianças em seus primeiros anos). Achamos que as demais mudanças são apenas terminológicas.

A proposta educativa marxiana tem, pois, por várias razões, os trabalhadores como alvo. Para Marx estes são a classe revolucionária, e seu fortalecimento, inclusive seu fortalecimento cultural, um objetivo prioritário. São os trabalhadores a classe explorada pelo capital, e seus direitos os primeiros que precisam ser definidos. Na sociedade futura, o socialismo e o comunismo, todos os homens e mulheres serão de uma forma ou outra trabalhadores, de modo que o mais importante não é fazer excessivas indagações sobre as

possíveis fórmulas transitórias da educação. Na sociedade atual, as classes dominantes são uma minoria reduzida, a qual se pode deixar à própria sorte em matéria de educação, e a pequena burguesia é para Marx uma classe em processo constante de proletarização. Em geral, Marx somente aborda propostas em detalhes quando se refere à situação existente, e não é muito amigo de especular — para além do problema das relações de produção e da forma básica do Estado — sobre a organização da sociedade futura. Enfim — o mais importante —, os trabalhadores atuais não só devem ser protegidos contra a ação direta do capital, mas também contra sua pressão indireta, quer dizer, contra os efeitos da concorrência, que os força e a seus filhos a serem vítimas da exploração do trabalho infantil.

Embora se possa admitir que as classes médias e altas se condenem a si mesmas a uma formação unilateral, Marx afirma nas *Instruções*, "O caso da classe operária apresenta-se bastante diferente. O trabalhador não atua livremente. Em muitos casos, é, inclusive, demasiado ignorante para compreender o verdadeiro interesse de seu filho ou as condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, o setor mais esclarecido da classe operária entende perfeitamente que o futuro de sua classe e, conseqüentemente, o futuro da humanidade, dependem ambos da formação da geração operária que surge. Sabem que, antes de qualquer outra coisa, as crianças e jovens trabalhadores devem ser salvos dos efeitos esmagadores do sistema atual. Isto somente pode se levar a cabo convertendo a *razão social* em *força social*, e, nas circunstâncias existentes, não há outro método para fazê-lo do que através das *leis gerais*, com a força do poder do Estado".(24)

Ao propor isto, Marx sabe que tem que vencer, além da natural e justificada desconfiança dos trabalhadores mais avançados para com o estado, a resistência dos anarquistas a qualquer medida que suponha reconhecer ou aumentar seu poder (e, quanto a aumentá-lo, não só a dos anarquistas, mas também a da ala marxista do movimento operário alemão que, durante muitos anos, se negou, por exemplo, a votar nem a favor nem contra os orçamentos no parlamento). Por isso, prossegue: "Ao exigir tais leis, a classe operária não fortalece o poder governamental. Ao contrário, transforma esse poder, que agora utiliza contra si, em seu próprio agente. Leva a cabo mediante um ato geral o que inutilmente tentaria por meio de uma multidão de esforços individuais isolados".(25)

São numerosos os reformadores do ensino que defenderam a tese da obrigatoriedade, mas muitos dentre eles esqueciam-se de estabelecer como se ia financiá-lo e deixavam-no à vontade das autoridades ou dos mecenas (é o caso da maioria dos reformadores protestantes) ou simplesmente propunham meios de financiamento inviáveis (como, por exemplo, as sucessivas leis espanholas que atribuem a tarefa do financiamento a municípios carentes de recursos e pouco dispostos a utilizá-los nisto). Também não faltou quem, como Condorcet, o autor das cinco *Memórias*, do *Informe* e do *Projeto de Decreto Sobre a Instrução Pública* — documentos em que se inspira, num ou noutro grau, todas as tentativas de reforma do período da Revolução na França —, pregasse o ensino gratuito em todos os níveis sem dizer uma palavra em troca sobre sua obrigatoriedade — (26).

A obrigatoriedade, mesmo quando não se empregue este termo preciso, está implícita nas propostas marxistas de leis que impeçam o emprego do trabalho de crianças se não for combinado com o ensino, ou cada vez que se emprega a fórmula "todas as crianças...". Se não há uma formulação mais explícita, é pela simples razão de que o que se propõe de modo imediato são mudanças no tipo de ensino e na relação entre ensino e trabalho para os filhos dos operários, mas não se pretende forçar ao mesmo tipo de educação os filhos das classes altas e médias. Se a proposta de "sistema combinado da educação e da produção material" fosse acompanhada da menção explícita da "obrigatoriedade", deveria se entender justamente o que se está tratando de evitar.

No entanto, esta expressão está presente ao menos num documento, as atas de Eccarius que recolhem a intervenção de Marx na reunião de 10 de agosto de 1869 do Conselho Geral da A. I. T.: "O Congresso pode decidir sem demora que o ensino escolar deve ser obrigatório".(27)

Se nas formulações saídas da pena de Marx desaparece a expressão "a cargo do Estado" para ser substituida pela (ou submersa) na simples menção do caráter "gratuito" e "público" do ensino, é para evitar interpretações do gênero da que trataremos em breve a propósito do programa de Gotha, no sentido de que ao Estado possa caber dirigir o ensino ou entrar em seu conteúdo.

No mesmo discurso ante o Conselho Geral que acabamos de citar, Marx declara aos que são contrários à exigência da gratuidade: "Os prouhonistas sustentam que o ensino gratuito é um contra-senso, já que o estado deve pagar. Evidentemente que alguém deve pagá-lo, mas não justamente aqueles que estão em piores condições para fazê-lo"(28). No entanto, inclusive esta intervenção do Estado no financiamento parece ser aceita como um mal inevitável, mas nem por isso desejável, pois é difícil que obedeça a outra coisa que a inclusão, num documento tão breve como as *Instruções*, da idéia de que "os custos das escolas tecnológicas deveriam ser cobertos em parte com a venda de seus produtos".(29)

Mas a exigência da gratuidade limita-se precisamente a essas escolas tecnológicas e ao ensino elementar, quer dizer, à escola do proletariado. "O orador", afirmam as atas do Conselho Geral, "não é partidário do ensino superior gratuito"(30). Esta afirmativa é pensada noutro lugar, na *Crítica do Programa de Gotha*: "'Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita'. A primeira já existe, inclusive na Alemanha; a segunda, na Suíça e nos Estados Unidos, no que se refere às escolas públicas. O fato de que em alguns estados deste último país sejam 'gratuitos' também os centros de instrução superior, significa apenas, na realidade, que ali as classes altas pagam seus gastos de educação às custas do fundo dos impostos gerais".(31)

Mas até onde irá a competência do Estado em matéria de educação? Reclama-se dele o financiamento e leis gerais sobre a escolarização e o trabalho infantil, mas nem por isso se há de deixar em suas mãos o amoldamento das mentes dos filhos dos trabalhadores. Os exemplos de sistemas de ensino estatal eram escassos nesse tempo. A respeito do sistema prussiano, o primeiro a surgir na Europa e que, ao que parece, atraía a atenção de parte da Internacional, Marx afirma ante o Conselho Geral: "este sistema busca unicamente a finalidade de formar bons soldados".(32)

Em fins do século anterior a Marx, Condorcet colocara já o problema da relação entre a escola e o Estado. É preciso começar dizendo que o marquês era partidário da coexistência e da concorrência pacíficas entre o ensino particular e o público. Como bom iluminista — embora tardio —,não cessa de clamar pela independência das luzes em relação ao poder público. Já que "a primeira condição de toda instrução é não ensinar mais do que a verdade", afirma no *Rapport*, "os estabelecimentos que o poder público lhe destine devem ser tão independentes como for possível de toda autoridade política", salvo da Assembléia dos representantes do povo(33). Para isso, imaginou um complicado processo pelo qual a instrução pública ficaria submetida ao controle de uma Sociedade Nacional de sábios, independente do poder executivo e capaz de se reproduzir por si só.

Mas, uns meses mais tarde, quando a Convenção ordena a publicação de seu *Informe*, acrescenta uma nota de pé de página: "Quando o Governo estava nas mãos de um rei hereditário, era demasiado importante privá-lo de toda influência sobre a instrução. (...) Agora este motivo já não existe. O único que importa subtrair a toda autoridade política é o ensino"(34). Em resumo: enquanto a burguesia não tinha todo o poder — enquanto não tinha o poder executivo, que continuava nas mãos do monarca —, havia que assegurar a independência de todo o aparelho escolar; desde que o poder está em suas mãos, já não é preciso. Ou, para sermos mais exatos, a única independência que é preciso assegurar agora é a do "ensino", quer dizer, a do ensino superior, a desse reduto do ensino a que somente têm acesso as classes superiores; a "instrução", ou seja, o ensino elementar, único ensino que recebem as classes populares — e à qual somente se apresentam então as classes populares — deve ser posta sob o controle do governo.

Condorcet encontrava-se na situação contrária à de Marx, de modo que não se pode negar a ele possuir tanta consciência como este dos interesses de sua classe. Condorcet propõe que a educação dos filhos da burguesia seja independente inclusive do Estado burguês. Marx busca que seja independente em relação a este mesmo Estado a educação dos trabalhadores.

Como casar este desejo de independência com a exigência de um ensino público? "O ensino estatal", diz Marx no seu discurso, "é considerado como ensino sob o controle do governo, mas isto não é absolutamente indispensável. (...) O ensino pode ser estatal sem estar sob o controle do governo. O governo pode nomear os inspetores, cujo trabalho é vigiar o respeito às leis — sem que tenham o direito a se imiscuírem no ensino propriamente dito — tal como os inspetores de fábrica vigiam o cumprimento das leis nas fábricas".(35)

Na *Crítica do Programa de Gotha* diz, um tanto mais prolixamente, o mesmo: "Isso da '*educação popular a cargo do Estado*' é absolutamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos das escolas públicas, as condições de capacidade do pessoal docente, as matérias de ensino etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa, completamente diferente, é nomear o Estado educador do povo! Longe disto, o que é preciso fazer é subtrair a escola à toda influência por parte do governo e da Igreja. Sobretudo no império prussiano-alemão (e não vale se sair com o grosseiro subterfúgio de que se fala de um "Estado futuro", já vimos o que é isto), onde é, pelo contrário, o Estado que precisa receber do povo uma educação muito severa".(36)

Como se verá, "determinar... os recursos das escolas públicas" não é o mesmo que administrá-los em cada escola, estabelecer "as condições de capacidade do pessoal docente" não significa nomear os professores, e fixar "as matérias do ensino" alude sem dúvida a suas características mais gerais. Marx é bastante prudente na hora de dizer o que compete ao Estado.

A idéia dos inspetores parece mais ingênua. A instituição dos inspetores de fábrica ingleses — com o "intrépido" Leonard Horner à cabeça —, cujos informes foram tantas vezes utilizados e com tanta freqüência louvados por Marx na elaboração de seus escritos econômicos e jornalísticos, não parece ter encontrado continuadores no campo do ensino, nem na Inglaterra nem fora dela. Antes pelo contrário, os inspetores de ensino (particularmente no segundo sistema escolar estatal surgido no continente, a escola "única" francesa das leis Ferry, paradigma da escola pública burguesa), os inspetores de ensino, dizíamos, têm sido, antes, o instrumento principal na sujeição da escola ao controle do Estado e do governo. O que não elimina a verdade elementar de que, sob o Estado burguês moderno, não é possível fazer cumprir uma lei de ensino sem inspetores.

Além do mais, não sabemos nem muito nem pouco sobre que idéias Marx poderia ter, mais concretas, sobre a organização do ensino — se é que tinha alguma —. Em sua intervenção ante o Conselho Geral, cita de forma ocasional a organização municipal do ensino no Estado de Massachusetts. Descreve os "comitês escolares que administram as escolas (...), nomeiam os professores e selecionam os livros-texto", sem dizer nada a favor ou contra. Limita-se a assinalar que "o defeito do sistema americano está no fato de que conduz a um caráter localista, e que o ensino depende do nível de cada distrito".(37)

Também não tem sentido interrogar-se sobre o que Marx teria proposto se o problema lhe tivesse sido apresentado, quanto à organização do ensino,

depois da conquista do poder pelo proletariado. Naturalmente, é perfeitamente possível avaliar de forma marxista o destino da escola hoje nos países do Leste, e podemos avançar — e se avançou — bem mais no desenho dos contornos da sociedade e do Estado numa democracia socialista. Mas não deixariam de ser floreios inúteis quaisquer especulações sobre se Marx teria concedido maior ou menor importância aos poderes central ou local, às organizações sociais ou às instituições representativas, aos educadores ou aos educandos, etc. Em todo caso, não há em absoluto nenhum fio que conduza dos escritos de Marx até o férreo controle a que está submetido o ensino por parte do Estado burocrático nos mal chamados "países socialistas".

Embora hoje não haja um programa progressista de reforma do ensino que não reivindique a ampliação da escola pública ou a simples supressão da particular, nem programa reacionário que não clame pela "liberdade de ensino", ou seja, pela escola particular, as coisas estavam longe de estar tão claras então. Realmente, a consistência da posição de Marx e seus resíduos de ambigüidades medem-se melhor à vista dos debates e resoluções dos congressos da Associação Internacional dos Trabalhadores.

No Congresso de Genebra, em 1866, um dos que mais detidamente se ocupa do tema do ensino, a proposta — seguindo o informe de J. Card — apresentava-se com o seguinte texto:

"*Instrução, educação, família.*"

"De quem é o dever de dar a instrução? Deve ser dada pelo Estado? Deve ser gratuita e obrigatória? A proposta conclui com a liberdade de ensino (...)

"A instrução pelo Estado é logicamente um programa uniforme que deve ter por fim modelar as inteligências segundo um tipo único; isto seria a negação da vida, a atrofia geral. A instrução familiar é a única que pode formar homens. A família é a base da sociedade".(38)

Esta "variedade" familiar (e como!) é defendida com ardor, sobretudo, pelos delegados franceses, que se apóiam embevecidos sobre a "comuna", o "livre contrato", o "sistema de desigualdade", a "democracia autêntica", o "princípio de sociedade" etc.

Em sua *Memória*, explicam: "A instrução pelo Estado é, logicamente, necessariamente um programa uniforme tendo por objetivo modelar todas as consciências segundo um tipo único, tipo que será forçosamente, pela natureza mesma do espírito humano, a negação da vida social, que se compõe de lutas, de contradições, de afirmações contrárias; obter-se-á o imobilismo, a atonia, a a atrofia geral em prejuízo de todos.

"Esta instrução familiar que repudiais, é a única normal, a única que origina ao mesmo tempo o maior desenvolvimento da liberdade, da dignidade, das faculdades e das aptidões; a única que pode realmente criar homens, e conseqüentemente uma sociedade. Entre as funções de uma família, se há uma que basta para justificar esta instituição natural, sem a qual a humanidade, sem laços, sem consistência, rasteja e desfalece carente de um ideal, é certamente a educação de uma criança".(39)

Naturalmente, não falta, nem sequer entre os delegados franceses, vindos do feudo de Proudhon, a posição mais sensata que defende a escola pública e gratuita (a proposta minoritária apresentada por Varlin e Bourdon)(40). O Conselho Geral definiu sua posição, um tanto ambígua, nas *Introduções* redigidas por Marx.

No Congresso de Lausane, um ano depois, predominam as posições aparentemente ecléticas, como a apresentada por Cuendet-Kunz em nome da comissão do Congresso dedicado ao tema. "Como interessa a toda a sociedade", diz este, "que todos seus membros recebam um mínimo de instrução, achamos que a instrução deve ser obrigatória e gratuita e dada pelo Estado; mas como o Estado não vai se aplicar com interesse e dedicação, ao menos em muitos países, à organização de uma escola, em nosso caso uma *escola-oficina*, tem de haver liberdade, junto com o ensino obrigatório estatal, para todos os que desejam sustentar por sua conta e risco uma escola. E então, em completa liberdade, formaremos escolas-oficinas cooperativas. Pois o ensino científico, profissional e produtivo, só o quererão organizar os amigos da liberdade e da fraternidade. Quase todos os governos caem nos erros tradicionais, na ignorância e nas trevas intelectuais. O Estado, com seus exércitos de funcionários, jamais fará brilhar o sol da liberdade e da justiça instruindo o povo. Nada se pode esperar atualmente dele (...). Pois bem, já que aconselhamos a cooperação para a produção, para o crédito e para o consumo, apoiemos de novo a cooperação para a instrução", etc.(41)

Como se pode ver facilmente, o caráter estatal, obrigatório e gratuito do ensino só é aceito nominalmente e de mau grado. O argumento é simples: já que o Estado não fez nada, e se o fizer tenderá a fazê-lo em função de seus próprios interesses, prescindamos de lhe exigir que monte um sistema escolar e tratemos em seguida de organizar nossas próprias escolas.

Assim, as conclusões finais do congresso rezavam:

"Considerando que é um contra-senso a expressão *ensino gratuito*, já que o imposto pago pelos cidadãos cobre os gastos; mas o ensino é indispensável e nenhum pai tem direito a privar dele o seu filho;

"O Congresso só concede ao Estado o direito de substituir o pai de família, quando este estiver incapacitado para cumprir com seu dever".(42)

Transcorrido outro ano, o congresso de Bruxelas recebia todo tipo de propostas: da seção de Bruxelas, que não se definia claramente a respeito; dos encadernadores de Paris, a favor da obrigatoriedade e gratuidade(43); da seção de Liège, contrária à obrigatoriedade, à gratuidade e à organização estatal e favorável à livre associação e ao mutualismo(44); do círculo de Rouen, que apresentava uma verdadeira filigrana fantástica e digna dos arbitristas da Idade Média(45); das seções de Genebra, a favor da obrigatoriedade mas contra a gratuidade e intervenção do Estado. E as intervenções eram ainda mais diversas.

O terceiro Congresso lançou aos militantes da Internacional a seguinte recomendação:

"Reconhecendo que por enquanto é impossível organizar um ensino nacional:

"O Congresso convida as diferentes seções para que estabeleçam cursos públicos com um programa de ensino científico, profissional e de trabalho, quer dizer, integral, para remediar no possível a insuficiência da instrução que os operários recebem atualmente. Bem entendido que se considera condição prévia e indispensável a redução das horas de trabalho".(46)

Semelhante diversidade diz muito em favor do caráter unitário e plural da Associação Internacional dos Trabalhadores, assim como das inquietações e da variedade de opiniões em seu seio, mas, infelizmente, também sobre a falta de claridade das idéias reinantes. Contra este fundo, no entanto, compreende-se melhor o discurso de Marx ante o Conselho Geral, que aconteceu depois do Congresso de Bruxelas e com vistas ao que ia acontecer imediatamente na Basiléia — em particular o fato de que esteja centralizado na questão da relação entre ensino e Estado. É pena que, deste discurso, não dispunhamos mais do que resumo de Eccarius, tremendamente escasso, o que sem dúvida implica na perda de boa parte do que foi dito e faltaria credibilidade a qualquer tentativa de análise minuciosa e detalhada.

A afirmação cifrada, no discurso de Marx ante o Conselho Geral, de que "nos congressos se discutiu a questão de se o ensino deve ser estatal ou privado"(47), não nos permite avançar um único passo. Mas ganha sentido se se compara com o segundo discurso. "O cidadão Marx", lemos no informe de Eccarius, "diz que estamos de acordo sobre determinados pontos. A discussão começou com a proposta de ratificar a resolução de Genebra, que pede unir o ensino intelectual com o trabalho físico, os exercícios ginásticos e a formação tecnológica. Nenhuma oposição se formulou contra isto"(48). Segue uma série de detalhes sobre a formação tecnológica — das quais fizemos eco no capítulo anterior — e sobre a laicidade e neutralidade da escola — às quais logo prestaremos atenção. Assim pois, não há objeção alguma para aceitar o que vem se denominando "ensino integral", mas no primeiro discurso encontramos, depois da constatação de que esse é um tema em discussão, uma defesa do ensino estatal e gratuito.

Definitivamente, Marx discute com os proudhonianos, ou com os que reproduzem suas posições, os pontos dos congressos anteriores com os quais não está de acordo. O IV Congresso da Internacional, por acontecer na Basiléia, apresenta, efetivamente, um ponto 4 da ordem do dia dedicado à "instrução integral"(49). Infelizmente, no entanto, não se dispõe dos documentos desta discussão.

As razões dos proudhonianos em favor do ensino particular são fáceis de compreender. Por um lado, Phouchon e seus seguidores nunca tiveram um horizonte que fosse além da pequena empresa, temperado com teorias éticas e supostas demonstrações econômicas sobre as excelências da cooperação entre os pequenos produtores independentes. Por outro, o problema que se colocava ao exigir um ensino público não era tanto, como hoje, a reclamação de que o Estado substituísse os empresários particulares do ensino e da Igreja, quanto a petição de que se instituísse um sistema escolar onde ainda não existia nada. De resto, não é demais lembrar que a atuação do Estado francês em matéria de educação depois da revolução consistira fundamentalmente em organizar um ensino secundário que era a ante-sala das universidades e das academias militares e deixar o ensino primário nas mãos da Igreja e das ordens religiosas. Em nenhum país se teve tanta consciência como na França de que o *instituteur*, do ponto de vista do poder político, não devia nem podia ser outra coisa que um *sacerdote laico*, quer dizer, um sacerdote da república burguesa. Pôr um destes novos sacerdotes governamentais no lugar de um velho irmão das Escolas Cristãs, efetivamente não teria sido um grande avanço. É lógico que foram os franceses, cidadãos de um Estado hipercentralizado, os que mais se opuseram à escola estatal; de certo modo, as posteriores leis Ferry vieram justificar sua ardente oposição.

As leis educativas dos anos trinta e quarenta do século passado na França (como a lei Moyano e seus complementos de princípios deste século na Espanha), não chegaram a produzir como resultado prático mais do que uma escolarização ainda minoritária, embora já consideravelmente massiva. Os filhos dos trabalhadores assalariados, sem dúvidas, foram os que com mais freqüência ficaram à margem do sistema escolar. Nestas condições, a proposta de criar escolas por parte dos operários mesmos não era em absoluto descabelada; em grande parte dos casos, não se tratava de substituir a escola estatal, nem sequer, as escolas religiosas (falamos de verdadeiras escolas, não de sessões de catequeses com rudimentos de alfabetização), mas de se introduzir em espaços onde não existia escolarização nenhuma. De fato, só com as leis de Ferry, já na década dos oitenta, se articulou na França a escolarização universal — entre outras coisas para evitar esses perigosos espaços livres.

Mas as razões que Marx tinha do seu lado para reclamar um ensino estatal parecem mais poderosas. Em primeiro lugar, é óbvio que somente o Estado conta e contava com os recursos necessários para instituir um verdadeiro sistema escolar para todos, como também, é que somente com um sistema estatal podia se colocar seriamente o tema da gratuidade. Os operários, pelo contrário, tanto individualmente como associados, poderiam montar um número maior ou menor de escolas ou sucedâneos de escola, mas nunca um sistema geral.

Em segundo lugar, a criação de escolas pelos operários aqui e ali significava precisamente a queda no espectro da dispersão de forças que Marx tanto temia. A luta pela escolarização estatal, em troca, permitia concentrar todas as forças num objetivo único e frente a um único adversário. E o mesmo acontecia com a luta para evitar que o Estado fosse além dos limites desejados em seu controle sobre o ensino.

Em terceiro lugar, Marx tinha que ser consciente de que deixar o ensino à iniciativa privada significaria, necessariamente, na realidade, deixá-lo nas mãos dos que contassem com os recursos necessários para manter as escolas. E neste ponto, os recursos que pudessem reunir as associações operárias eram francamente risíveis frente aos do capital privado (embora aqui haja que acrescentar que a tendência à sua introdução massiva no ensino, como tal, é mais moderna) e aos da Igreja e das ordens religiosas.

Por último, há que lembrar que a supressão do ensino particular, ou ao menos o estabelecimento do ensino público, já era, desde há muito tempo, uma reivindicação fundamental e prioritária em todo programa democrático — particularmente, assim tinha sido durante a Revolução Francesa, da qual Marx era um profundo conhecedor e um não menos ardente admirador.

Se se observa a recomendação do congresso de Bruxelas pode-se ver que, ao contrário da resolução de Lausana, é uma espécie de tentativa de síntese entre as posturas em choque de marxistas e anarquistas. Mesmo quando a proposta prática é bastante parecida, há uma diferença considerável entre propor a criação de escolas cooperativas e reconhecer ao Estado unicamente um papel de substituto no caso de incapacidade do pai de família, como se faz em Lausane, e, tal como em Bruxelas, partir do reconhecimento da impossibilidade de organizar um "ensino racional" para recomendar o estabelecimento de "cursos públicos". Este último congresso segue contudo claramente do lado dos privatistas, mas em sua recomendação, tomada ao pé da letra, há inclusive lugar para a posição de Marx.

Realmente, enquanto se espera poder organizar esse "ensino racional", seja o ensino cooperativista dos proudhonianos ou o estatal dos marxistas, não é perfeitamente lógico que as seções da Internacional tomem por sua conta iniciativas educacionais? Ou, para colocar o problema de outro modo: qual é a posição de Marx frente à possível proliferação — de modo espontâneo ou seguindo o apelo da Internacional e, particularmente, dos anarquistas — de escolas operárias independentes?

Não há nenhuma razão, claro, para supô-lo hostil a essas iniciativas — embora sim a sua elevação à categoria de estratégia geral. Podemos encontrar no segundo discurso de Marx no Conselho Geral uma atitude de aprovação para com as "lições sobre a religião" de "professores como a senhora Law"(50), mas isto é algo muito diferente de uma escola completa ou dos cursos "integrais" propostos em Bruxelas.

Infelizmente, não dispomos de dados sobre até onde puderam ir os experimentos de escolas operárias cooperativas etc., nem nos parece que seja fácil chegar a reunir informação confiável sobre o tema. Mas talvez possa nos servir como exemplo o caso das escolas racionalistas na Espanha, entre 1900 e 1939. Evidentemente não é a mesma coisa, mas também não são de significado unívoco as diferenças. Trata-se de um período muito posterior, mas há que levar em conta que na Espanha somente se conseguiu a escolarização universal com a II República. A Espanha é um país menos povoado do que outros do continente europeu e com um movimento operário menos desenvolvido, mas, em troca, este foi durante muito tempo um feudo do anarquismo e o enfoque da atenção sobre a criação de escolas recebeu um impulso particular com Ferrer i Guardia. As condições da restauração e a ditadura de Primo de Rivera eram pouco favoráveis às instituições operárias autônomas, mas as da República — e sobretudo as da Generalitat da Catalunha — foram-no muito, especialmente em 1936-1939. Pois bem, Pere Solá, possivelmente o melhor conhecedor do tema, oferece-nos uma lista de escolas racionalistas — sem dúvida não as únicas organizadas pelos trabalhadores, mas tampouco todas elas organizadas exatamente por trabalhadores —, entre 1900 e 1939, que alcança o número de sessenta e nove em Barcelona e cinqüenta e oito fora desta província, a maior parte das quais tiveram uma existência verdadeiramente efêmera — de um ou uns poucos anos(51). Quer dizer: uma expansão um tanto tímida.

A atitude de Marx frente à possibilidade de organizar escolas operárias num sistema de ensino particular partia, sem dúvida, de um forte ceticismo. Um caso que tem certa semelhança é o das cooperativas de produção. Numa passagem d'*O Capital*, exalta-as como "a prova de que o capitalista, enquanto funcionário da produção, se tornou tão supérfluo como ele mesmo, chegado ao zênite da sua perfeição, considera supérfluo o grande latifundiário"(52). Na *Crítica do Programa de Gotha*, acrescenta que "só têm valor enquanto são criações independentes dos próprios operários, não protegidas nem pelos governos nem pelos burgueses"(53). Quer dizer: Marx não acreditava que pudessem se ampliar demasiado, nem muito menos que sua ampliação pudesse dar lugar a uma modificação das relações sociais de produção. Mas por que não se estender às escolas organizadas diretamente pelos operários esse valor de "criações independentes", especialmente tendo em conta o desprezo que Marx sentia pelos professores? O primeiro motivo, claro, é que Marx dedicou centenas mais de páginas aos problemas econômicos do que páginas isoladas à educação. Mas também é provável que não tivesse muitas ilusões, dentro do sistema de divisão do trabalho, sobre como se sairiam essas escolas numa comparação com as organizadas pelo Estado — o que não deixaria de ser bastante sensato de sua parte — ou inclusive com as esclesiásticas ou financiadas por capitalistas.

Para terminar, devemos falar do problema da laicidade e neutralidade da escola. Marx ocupa-se desta questão somente duas vezes: na *Crítica do Programa de Gotha* e no segundo discurso no Conselho Geral, em 17 de agosto de 1869.

No primeiro texto citado, limitou-se a afirmar — como já vimos antes — em oposição à fórmula de "educação popular a cargo do Estado" que "o que é preciso fazer é subtrair a escola a toda influência do governo e da Igreja".(54)

No discurso encontramos uma passagem mais longa, que citaremos de forma completa, apesar de sua extensão, para logo poder comentá-la mais livremente:

"Em relação à proposta da senhora Law sobre o patrimônio da Igreja, seria desejável, do ponto de vista político, que o Congresso se pronunciasse contra a Igreja.

"A proposta do cidadão Milner não é adequada para ser discutida em conexão com a questão escolar; este ensino os jovens devem receber dos adultos, na luta cotidiana pela vida. O orador não aceita Warren como um evangelho, sobre esta questão é muito difícil chegar a uma opinião unânime. É preciso acrescentar que um ensino deste tipo não pode ser dado pela escola, mas deve ser dado, antes, pelos adultos.

"Nem nas escolas elementares nem nas superiores se devem introduzir matérias que admitam uma interpretação de partido ou de classe. Unicamente matérias tais como as ciências naturais, a gramática, etc. podem ser ensinadas na escola. As regras gramaticais, por exemplo, não mudam pelo fato de que as explique um *tory* crente ou um livre-pensador. As matérias que admitem conclusões diferentes não devem ser ensinadas na escola: os adultos podem ocupar-se delas sob a orientação de professores como a senhora Law, que dava lições sobre religião".(55)

A última frase do último parágrafo apareceu no *Bee-Hive*, órgão da Internacional, com a seguinte redação: "No que respeita à economia política, à religião e outras matérias, não se podem introduzir nem nas escolas elementares nem nas superiores. Este tipo de ensino toca aos adultos, e deveria ser dado em forma de lições por professores como a senhora Law".(56)

Há um aspecto que não apresenta maior dificuldade: a independência que se pede para a escola frente ao governo e à Igreja. Frente ao governo e ao Estado da burguesia, por razões óbvias — e é mencionado precisamente porque se reivindica o ensino estatal. Frente à Igreja, em total coerência com a análise marxiana da religião e com suas repetidas denúncias do ensino religioso, por exemplo, em *Revolução e Contra-revolução*, contra a educação clerical na Áustria(57); no *18 Brumário de Luís Bonaparte*, sobre a entrega do ensino popular aos padres(58); ou n'*A Guerra Civil na França*, sobre o mesmo fato(59). (É conseqüente com isso que fale a favor da proposta da senhora Law, que consistia em expropriar os bens da Igreja e dedicá-los à construção de escolas).

O que já não é tão evidente por si mesmo é a enfática proposta de Marx de que a escola mantenha uma neutralidade absoluta. A proposição de Milner que refutava consistia em ensinar economia política nas escolas, embora não saibamos se se referia a todas as escolas em geral ou às escola tecnológicas para operários, em particular. A alusão a Warren esclarece mais ainda o sentido da proposta de Milner: explicar a teoria do valor-trabalho etc. Marx diz de passagem que ele não está de acordo com Warren — que também sustentava a idéia de "troca justa", etc.—, mas não é isto o que o opõe a Milner.

Marx rejeita, definitivamente, a introdução nas escolas de *qualquer* matéria suscetível da interpretação "de partido ou de classe". Rejeita-a não apenas na escola elementar, mas inclusive na superior. Exclui matérias como a economia política ou a religião e aceita outras como as ciências naturais ou a gramática. Nenhum "etc." pode nos tirar da dúvida sobre se aceitava ou não, por exemplo, a história, embora se possa presumir que não.

Tampouco é muito clara a alternativa. Num primeiro momento, afirma-se que "este ensino os jovens devem receber os adultos, na luta cotidiana pela vida". Parece lógico pensar que isto se refere à economia política, quer dizer, a questões como o valor do trabalho, o capital, etc., e a expressão "luta cotidiana pela vida" — a não ser que alguém, seja capaz de imaginar vários operários discutindo sobre a mais-valia enquanto alimentam um forno de fundição — sugere a idéia de um ensino informal, extra-escolar: os "cursos" que propunha o congresso de Bruxelas, as atividades culturais das associações operárias, etc., tudo isso sobre a base da experiência "cotidiana".

Mas pouco depois se afirma, segundo as duas versões de que falamos, que "os adultos podem ocupar-se das mesmas [das matérias suscetíveis de interpretação de partido ou de classe] sob a orientação de professores como a senhora Law" (versão 1), ou que "este tipo de ensino toca aos adultos, e deveria ocorrer em forma de lições por professores como a senhora Law" (versão 2). A primeira versão foi tirada do livro de atas do Conselho Geral; a segunda, como já vimos, do que foi por um tempo seu órgão de imprensa, o *Bee-Hive*.

As duas versões têm em comum que as matérias em questão não devem ser dadas na escola. Mas se a interpretação mais verossímel da primeira é que são os adultos que devem preocupar-se em *ensiná-las*, a da segunda é que são os adultos quem devem ocupar-se de *aprendê-las*. Em resumo: a versão do *Bee-Hive* parece adiar qualquer contato com "a economia política, a religião, etc.", até a maioridade.

Aqui e agora, quando muito pouca gente aspira à neutralidade da escola e o que se discute é se as crianças podem ser submetidas a uma visão unívoca do mundo ou devem receber uma educação pluralista, depois de decênios de existência de organizações juvenis socialistas e comunistas e de uma longa tradição do *slogan*: "a juventude é a chama da revolução proletária", a proposta de Marx pode parecer um tanto chocante. Naturalmente, assim deve ter parecido aos editores russos da obra de Marx, que achavam que a rejeição da proposta de Milner deve-se a que "teria conduzido necessariamente ao reforço da influência ideológica da burguesia dominante sobre a nova geração"(60). No entanto, não dispomos do texto da intervenção da Milner, mas é bem provável que nem sequer pensasse noutras escolas do que as fundadas pelos próprios operários — mas Marx deve tê-la rejeitado de acordo com sua convicção de que estas não podiam ir muito longe e que o importante era concentrar-se na escola estatal e sua organização. De qualquer forma, ao fazer esta crítica unilateral e oblíqua os editores russos provavelmente tinham em mente, *à lá*

Condorcet, que a variável fundamental a ter em conta consistia em se o poder econômico, social e político estava em mãos da burguesia ou do proletariado; noutras palavras: que essas matérias suscetíveis de "interpretação de partido e de classe" só poderiam, e deveriam, ser introduzidas uma vez que o proletariado tivesse conquistado o poder e em versão "proletária", de acordo com a ideologia da burocracia soviética na época em que se redigiu a nota.

Voltando de novo a Marx, convém lembrar, na hora de avaliar sua idéia, que a proposta do sistema combinado do ensino e trabalho produtivo atingia crianças e jovens entre as idades de nove e dezessete anos, o que permite supor que aos dezessete já deveriam ser considerado *adultos* em condições de receber ensino sobre economia política e (crítica da) religião.

Ainda devemos notar que, se as atas de Eccarius refletem bem a intervenção de Marx, a proposta de adiar esses ensinos sobre a religião até a maioridade não é muito congruente com o fato de que a inculcação religiosa se produz sobretudo no seio da família e desde os primeiros anos de vida. Mas também isto é preciso matizar, pois Marx parece ter estado bastante convencido de que, com as condições de vida e trabalho impostas aos operários pelo modo de produção capitalista, ia-se diluindo em boa medida a velha influência da igreja sobre eles (n'*A Idelogia Alemã*, por exemplo, alude à hipocrisia moral dos burgueses, que privam os operários, "inclusive do ensino da religião").(61)

Ao insistir no ensino das ciências naturais puras e aplicadas (a instrução tecnológica) e na exclusão da escola, totalmente ou em parte, das ciências sociais, "morais", "humanas" ou como queiramos chamá-las, Marx conecta de novo com a tradição dos iluministas e a empurra até o limite; pois estes, na medida em que o permitia seu tempo, já advogavam em muitos casos em favor da redução do papel do ensino humanístico na educação e do peso crescente das ciências naturais.

Na opção neutralista de Marx, enfim, deve ter pesado grandemente o panorama do ensino da época, pois a educação estava nas mãos de uma legião de filhos de famílias pequeno-burguesas, padres, freiras,operários inúteis ou aposentados metidos a professores e professores propriamente ditos sobre os quais Marx não tinha uma opinião precisamente boa.

N'*O Capital*, por exemplo, encontramos uma passagem que vale a pena reproduzir: "Antes que se promulgasse a lei fabril revisada em 1844, não era raro que os professores ou professoras assinassem com uma cruz os certificados de escolaridade, já que nem sequer sabiam escrever seu nome. 'Ao visitar uma escola que dava tais certificados [Marx reproduz um relatório do inspetor de fábrica Leonard Horner], impressionou-me tanto a ignorância do professor que lhe perguntei: Desculpe, senhor, mas sabe ler? Sua resposta foi: Bem, um pouco (*summat*) (forma *cockney* de *something*). Como justificação, acrescentou: De qualquer forma, estou à frente de meus discípulos'.

Durante os debates prévios à aprovação da lei de 1844, os inspetores fabris denunciaram o estado vergonhoso dos lugares que se intitulavam escolas, e cujos certificados eles tinham que admitir como plenamente válidos do ponto de vista legal. Tudo o que conseguiram foi que desde 1844 'os números no certificado escolar tivessem que ser preenchidos com a letra do professor, que devia,além disso, assinar ele mesmo com o nome e sobrenome'. Sir John Kincaid, inspetor fabril da Escócia, conta-nos experiências oficiais similares: 'A primeira escola que visitamos estava a cargo de uma certa senhora Ann Killin. Ao lhe solicitar que soletrasse seu nome, cometeu imediatamente um erro, já que começou com a letra *c*, mas logo se corrigiu e disse que começava com *k*. No entanto, ao olhar sua assinatura nos livros de chamada observei que o escrevia de diferentes maneiras, enquanto que seu texto não deixava dúvida alguma quanto à sua capacidade de ensinar. Reconheceu, inclusive, que não sabia preencher o registro (...)'".(62)

Quanto aos professores de profissão é freqüente encontrar nos escritos de Marx alusões mais ou menos pejorativas sobre estes "porta-vozes e representantes *ideológicos* das classes mencionadas [a aristocracia financeira, a burguesia industrial e a pequena burguesia, ou seja: as classes burguesas em geral], seus professores", etc.(63). Sobre os professores da escola primária, ao menos sobre os alemães, chega a escrever n'*A Ideologia Alemã* que "parecem se resignar com seu pequeno salário e com a santidade da causa à que servem"(64). Esta mesma obra está, inclusive exageradamente, cheia de alusões depreciativas sobre os professores primários alemães, convertendo-se o próprio epíteto "professor primário"numa forma de expressar lapidarmente a incúria ideológica de Stirner(65). Um pouco mais de respeito, no entanto, merecem-lhe professores primários franceses, cuja perseguição pela *Chambre introuvable* denuncia n'*As Lutas de Classe na França*.(66)

Notas de Referência

1 – K. Marx e F. Engels, *El Manifiesto Comunista*, p. 95; tradução de W. Roces, Ayuso, Madri, 1974.
2 – K. Marx e F. Engels, *Correspondencia*, pp. 262-263; tradução de "Tradutores Associados", Cartago, Buenos Aires, 1973.
3 – K. Marx, *El Capital*, Livro I, Vol. I, p. 364; edição e tradução de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madri, 6º edição, 1978.
4 – *Cf.*, por exemplo, a carta a Schmidt de 4 de fevereiro de 1829, ou *A Situação na Inglaterra*, em K. Marx, A. Ruge e outros, *Os Anais Franco-alemães*, Martínez Roca, Barcelona, 1970, p. 193.
5 – K. Marx e F. Engels, *La Sagrada Familia*, p. 102; tradução de Carlos Liacho, Claridad, Buenos Aires, 2º edição, 1971.
6 – Veja-se, por exemplo, K. Marx e F. Engels, *Carta Circular a Bebel, Liebknecht e Bracke*, Setembro de 1879; ou F. Engels a Conrad Schmidt, de 5 de agosto de 1880; a Bebel, de 24 de junho de 1885, 6 de junho de 1884, 10 de maio de 1883 e 22 de junho de 1885; a J. P. Becker, de 6 de junho de 1884 e 22 de maio de 1883; a Bernstein, de 25 de janeiro

de 1882 e 28 de fevereiro-1 de março de 1883; a W. Liebknecht, de 4 de fevereiro de 1885 e 10 de agosto de 1890; a F. A. Sorge, de 9 de agosto de 1890; à redação da *Sächische Arbeiter Zeitung*, de 13 de setembro de 1890, etc. Todas elas em K. Marx e F. Engels, *Werke*, Vols. XXXV, XXXVI, XXXVII e XXXIX, Dietz Verlag, Berlim-R. D. A., 1967, 1973, 1978 e 1978 respectivamente).

7 – *Cf.*, Engels a C. Schmidt, carta citada de 5 de agosto de 1880.
8 – *Cf.*, G. Compayre, *Introducción* e Condorcet, *Rapport et Projet sur l'Organisation Générale de l'Instruction Publique*, Hachette, Paris, 1883, ou também sua *Histoire Critique des Doctrines de l'Éducation en France Depuis le Seizième Sciècle*, Vol. II, Hachette, Paris, 4º edição, 1883; também Gotteland, *Hacia la Educación Integral, Física, Intelectual y Moral*, La Lectura, Madri, 1922.
9 – *Cf.*, Saint-Just, *Thèorie Politique*, Seuil, Paris, 1976, pp. 264-265.
10 – K. Marx, *Instructions for Delegates to the Geneva Congress*, em *The First International and After*, Penguin, Harmondsworth, 1974, p. 88.
11 – K. Marx e F. Engels, *La Ideología Alemana*. p. 241; tradução de Wenceslao Roces, Grijalbo, Barcelona, 4º edição, 1972.
12 – K. Marx, *Instructions for Delegates to the Geneva Congress, cit.*, p. 88.
13 – K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro I, Vol. II, p. 595.
14 – *Ibid.*, p. 596.
15 – *Loc. cit.*
16 – K. Marx, *Cartas a Kugelmann*, carta de 17 de março de 1868, p. 90; edição de Urania Vilches de Léon, tradução de Giannina Bertarelli, Editorial de Ciencias Sociales, Instituto Cubano del Libro, Havana, 1975.
17 – K. Marx e F. Engels, *O Manifesto Comunista, cit.*, p. 91.
18 – K. Marx, *Instructions for Delegates to the Geneva Congress, cit.*, pp 88-89.
19 – K. Marx, *Crítica del Programa de Gotha*, p. 41; versão do IMEL, Aguilera, Madri,4º edição, 1971.
20 – K. Marx e F. Engels, *O Manifesto Comunista, cit.*, p. 95.
21 – *Ibid.*, pp. 94-95.
22 – *Ibid.*, pp. 61-62.
23 – F. Engels, *Grandsätze des Kommunismus*, em *Warke, cit.*, Vol. IV, 1977, p. 373.
24 – K. Marx, *Instructions for Delegates to the Geneva Congress, cit.*, p. 89.
25 – *Loc. cit.*
26 – Veja-se Condorcet, *Mèmoires, Rapport e Projet de Decret sur l'Organisation de l'Instruction Publique*, em *Oeuvres*, edição de M. F. Arago, Firmin Didot Frères, Paris, 1847, Vol. VII, onde nem uma única vez se fala do tema da obrigatoriedade ao longo de centenas de páginas.
27 – O texto se encontra em M. A. Manacorda, *Marx y La Pedagogía Moderna*, pp. 98-100, a citação na p. 99; tradução de Prudenci Comès, Oikos-tau, Barcelona, 1969.
28 – *Loc. cit.*
29 – K. Marx, *Instructions for Delegates to the Geneva Congress, cit.*, p. 89.
30 – Em M. A. Manacorda, *Marx e a Pedagogia Moderna, loc. cit.*
31 – K. Marx, *Crítica do Programa de Gotha, cit.*, p. 41.
32 – Em M. A. Manacorda, *Marx e a Pedagogia Moderna, cit.*, p. 99.
33 – Condorcet, *Rapport sur l'Organisation de l'Instruction Publique, cit.*, p. 451.
34 – *Ibid.*, p. 521, em nota.
35 – Em M. A. Manacorda, *Marx e a Pedagogia Moderna, cit.*, pp. 98-99.
36 – K. Marx, *Crítica do Programa de Gotha, cit.*, p. 42.
37 – Em M. A. Manacorda, *Marx e a Pedagogia Moderna, cit.*, p. 98.
38 – Jacques Freymond, editor, *La Primera Internacional*, Vol. I, p. 129; tradução – nefasta – de M. Pellecín Lancharro, Zero, Madri, 1973.
39 – *Ibid.*, Vol. I, p. 162.

40 – *Cf., ibid.*, Vol. I, pp. 165 e ss.
41 – *Ibid.*, Vol. I, pp. 315-316.
42 – *Ibid.*, Vol. I, p. 32B.
43 – Cf., ibid. Vol. I, pp. 439-441.
44 – *Cf., ibid.*, Vol. I, pp. 441 e ss.
45 – *Cf. ibid.*, pp. 445 e ss.
46 – *Ibid.*, Vol. I, pp 491 e 544-545.
47 – Em M. A. Manacorde, *Marx e a Pedagogia Moderna, cit.*, p. 98.
48 – *Ibid.*, p. 99.
49 – *Cf.*, J. Freymond, ed., *A Primeira Internacional, cit.*, Vol. II, p. 18.
50 – *Ibid.*, p. 100.
51 – *Cf.*, Pare Solá, *Las Escuelas Racionalistas en Cataluña*, Tusquets, Barcelona, 1976, pp. 203-214.
52 – K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro III, Vol. VII, pp. 494-495.
53 – K. Marx, *Crítica do Programa de Gotha, cit.*, p. 36.
54 – *Ibid.*, p. 42.
55 – Em M. A. Manacorda, *Marx e a Pedagogia Moderna, cit.*, p. 100. Em vez de sobre o patrimônio, esta versão coloca erroneamente na boca da senhora Law uma proposta sobre o "peso da Igreja". *Cf., Werke, cit.*, Vol. XVI, 1965, p. 564.
56 – *Loc. cit.*, em nota.
57 – K. Marx, *Revolução e Contrarevolução*, Grijalbo, México D. F., 1967, p. 48.
58 – K. Marx, *18 Brumário de Luís Bonparte*, Ariel, Barcelona, 2º edição, 1971, p. 138.
59 – K. Marx, *A Guerra Civil na França*, Ediciones de Cultura Popular, Barcelona, 1968, p. 103.
60 – K. Marx e F. Engels, *Werke, cit.*, Vol. XVI, p. 688, nota 435.
61 – *Cf.*, K. Marx e F. Engels, *A Ideologia Alemã, cit.*, p. 442.
62 – K. Marx, *O Capital, cit.*, Livro I, Vol. II, p. 488.
63 – K. Marx, *The Class Struggles in France: 1848 to 1850*, em *Surveys from Exile*, p. 37; Penguin, Harmondsworth, 1973.
64 – K. Marx e F. Engels, *A Ideologia Alemã, cit.*, p. 208.
65 – *Cf., ibid.*, pp. 217, 226,228, 240, 292,305, 306, 347, 379, 410, 417, 421, 422, 443, 449, 410, 502, 506, 520.
66 – *Cf.*, K. Marx, *The Class Struggles in France: 1848 to 1850, cit.*, p. 118.